



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : Agrégation externe

Section : Langues vivantes

Option : Anglais

Rapport de jury présenté par :

Madame Mélanie TORRENT

Présidente du jury

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY	1
1. Informations liées à la session 2026	2
2. Maquette du concours	3
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission	6
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales.....	6
5. Conseils essentiels	7
6. Bilan chiffré de la session 2025.....	10
7. Ont collaboré au rapport de la session 2025.....	13
8. Membres du jury 2025	14
I – ÉPREUVES ÉCRITES	15
1 – Dissertation en français (littérature)	15
2 – Commentaire de texte en anglais (civilisation).....	39
3 – Composition de linguistique	50
4 – Épreuve de traduction	116
4.1. – Thème	116
4.2. – Version	136
II – ÉPREUVES ORALES	154
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon	154
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte	161
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon	166
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document	175
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon	180
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire	189
7 – Épreuve Hors Programme (EHP).....	198
8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)	211
9 – Expression orale en anglais	224

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Remerciements

Au terme de la session 2025, de vifs remerciements sont ici adressés aux membres du jury, pour l'ensemble des tâches qu'ils ont accomplies avec grand professionnalisme, manifestant un engagement et une disponibilité remarquables. Des remerciements chaleureux sont également dus aux équipes de l'Université Paris Cité, où se sont déroulées les épreuves d'admission, et aux appariteurs spécifiques au concours : tous ont permis de garantir le meilleur accueil possible au jury et aux candidats¹ et le jury comme le directoire leur en sont très reconnaissants. Il convient aussi d'exprimer l'appréciation du jury pour le travail fourni par les candidats lors de cette session 2025, marquée également par le report de la dernière épreuve d'admissibilité le 27 février, en raison du cyclone qui a durement frappé l'île de La Réunion. La mobilisation de tous pour garantir le bon fonctionnement de la session a été essentielle.

Au terme de quatre années de présidence, je souhaite également adresser tous mes remerciements à l'ensemble des personnes qui ont contribué, de multiples manières, au bon fonctionnement du concours et au maintien de la rigueur et du sens du service public qui caractérisent toutes les missions qui s'y rapportent. L'évolution de nos métiers, et des obligations de service qui concernent l'ensemble des personnels, rend cet engagement particulièrement complexe ; la disponibilité des membres des jurys et des directoires est à cet égard particulièrement remarquable et ne saurait être considérée comme évidente ou être tenue pour acquise.

Le concours de l'agrégation externe d'anglais, avec un nombre de candidats relativement stable et des postes à nouveau entièrement pourvus, demeure un concours exigeant. Il n'est cependant pas inaccessible, notamment dans le cadre d'un travail rigoureux et informé. C'est un des principaux objectifs du rapport de fin de session d'accompagner les candidats des sessions futures dans leur préparation ; je leur souhaite ici toute la réussite possible.

Nombre de postes

Pour cette session de l'agrégation externe d'anglais, 185 postes étaient ouverts au recrutement. Comme indiqué dans le bilan chiffré détaillé ci-après, la barre d'admission en liste principale a été fixée à 7,72 (7,65 en 2024 pour le même nombre de postes, 8,27 en 2023 pour 170 postes, 7,81 en 2022 pour 151 postes, 7,58 en 2021 pour 149 postes et 7,61 en 2020 pour 151 postes, et 7,33 en 2019 pour 151 postes également).

Le jury se félicite que les résultats des candidats de la session 2025 aient permis de pourvoir l'ensemble des postes d'agrégés.

Objectifs du rapport

L'objectif premier d'un rapport de concours est d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante. Reprenant un bon nombre d'observations et de conseils exprimés lors des sessions

¹ Dans le cadre des rapports de jury de concours de recrutement du second degré, le terme « candidats » renvoie à l'ensemble des personnes qui candidatent au concours. Il en va de même du singulier dit générique.

antérieures², ce rapport s'entend avant tout comme un guide pratique à l'usage des candidats de la session 2026. Trois objectifs sont visés :

- effectuer un bilan de la session 2025, afin de dégager certaines grandes tendances et évolutions dans les profils et résultats des candidats ;
- rappeler la maquette du concours, avec les modalités et exigences de chacune des épreuves écrites et orales ;
- proposer pour chacune des épreuves des conseils, notamment méthodologiques, sur la base des copies, des prestations et des entretiens de 2025. Le rapport comporte ainsi un certain nombre de mises en garde mais aussi des exemples des travaux bons, très bons, excellents dans plusieurs cas, dont le jury se réjouit et qu'il souhaite porter à l'attention des agrégatifs de la session prochaine.

1. Informations liées à la session 2026

Le calendrier de la session 2026 n'est pas encore connu au moment de la rédaction du rapport, mais l'on peut d'ores et déjà recommander à tous les candidats qui se préparent au concours de rester disponibles, pour les épreuves d'admission, à partir de la mi-mai et jusqu'à la fin du mois de juin 2026. En effet, tout candidat admissible est convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de la période des épreuves d'admission.

Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée, pas plus qu'une modification des horaires de préparation et passage devant les commissions. Les candidats doivent être disponibles sur l'ensemble des journées consacrées aux épreuves orales – ils peuvent être convoqués dès 07h00 et certaines épreuves se terminent après 18h00. Dans les cas suivants : hospitalisation d'urgence, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire, il conviendra d'informer directement, par courrier électronique, la DGRH à l'adresse indiquée sur la convocation. Tout courriel relatif à une demande de report d'épreuve doit être adressé dès que l'information est connue à compter de la date de publication de l'admissibilité, et accompagné des justificatifs nécessaires (exemples : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, convocation à un autre concours).

Les candidats doivent se renseigner sur les conditions d'inscription au concours (pour rappel ici, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de Master 2 à la date de publication des résultats de l'admissibilité).

Pour toute demande d'aménagement de leurs épreuves écrites et/ou orales (de type tiers-temps), en lien avec un handicap chronique ou passager, les candidats sont invités à se rapprocher de leurs académies. Le certificat médical à faire remplir par un médecin agréé est disponible sur Cyclades (rubrique « Les formulaires »). Ces demandes ne doivent pas être formulées auprès de la présidence du concours, du directoire ou des membres du jury. Il est par ailleurs rappelé aux candidats qu'ils ne

² Les rapports des sessions antérieures figurent à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>. Ils sont aussi disponibles sur le site de la SAES : <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annees-agreg-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/>.

peuvent pas faire état de situations personnelles, qu'elles soient médicales, familiales ou autres, aux membres des commissions d'interrogation lorsqu'ils se présentent devant eux.

2. Maquette du concours

Il est essentiel de bien connaître les modalités des différentes épreuves du concours avant même d'entamer la préparation du programme. L'arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1^{er} septembre 2012 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) définit les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangeres-anglais-892>

Le site ministériel indique également les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98467/les-textes-officiels-de-reference-sur-les-concours-du-second-degre.html>

C'est ce même site ministériel qui doit par ailleurs servir de référence pour toute information relative au concours, comme la communication des copies :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid36527/communication-des-copies-des-concours.html>

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Épreuves écrites d'admissibilité

1) **Dissertation en français** sur un sujet de littérature ou de civilisation dans le cadre d'un programme (durée : sept heures ; coefficient : 1).

2) **Commentaire de texte en anglais** sur un sujet de civilisation ou de littérature dans le cadre d'un programme (durée : six heures ; coefficient : 1).

Lorsque la dissertation en français porte sur le programme de littérature, le commentaire de texte en anglais porte sur le programme de civilisation et vice versa.

3) **Composition de linguistique** (durée : six heures ; coefficient : 1). Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique, en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

- a) phonologie : le candidat doit répondre, en anglais, à une série de questions et expliciter certaines règles fondamentales ;
- b) analyse linguistique : le candidat doit traiter, en français, trois points de grammaire soulignés dans le texte et proposer un commentaire sur une question de portée générale.

4) **Épreuve de traduction** : thème et version (durée : six heures ; coefficient : 2).

Les textes à traduire sont distribués simultanément aux candidats, au début de l'épreuve. Les candidats rendent deux copies séparées et chaque traduction entre pour moitié dans la notation. Il n'y

a pas de temps imparti pour chaque traduction. Les candidats décident de consacrer le temps qui leur convient à chacune d'elles, dans les limites de la durée de l'épreuve.

Total des coefficients des épreuves écrites : 5.

N.B. : La numérisation des copies suscite deux recommandations à l'attention des candidats : il est préférable d'utiliser une encre noire (plutôt que bleue) pour assurer une parfaite lisibilité ; et il est prudent de respecter une marge de quelques millimètres sur le bord droit de la copie.

Épreuves orales d'admission

- 1) **Explication de texte (option A) ou Commentaire de document (option B) ou de texte (option C) en anglais**, suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

- 2) **Leçon en anglais (options A, B ou C), suivie d'un entretien en français**. Le candidat a le choix entre deux sujets qui peuvent être de nature notionnelle ou citationnelle.

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

- 3) **Épreuve hors programme (EHP) en anglais**.

Cette épreuve est constituée d'un exposé oral à partir d'un dossier comprenant plusieurs documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury, et de la présentation du projet préprofessionnel à partir de l'un des documents du dossier.

Lors de son exposé sur le dossier EHP, de vingt minutes maximum, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. À la suite de l'entretien, le candidat est invité par le jury à présenter son projet préprofessionnel, en français, pour une durée de cinq minutes maximum. Cette présentation ne donne lieu à aucun échange avec le jury. Le candidat doit choisir un seul document parmi les trois qui composent le dossier et, ayant défini le niveau d'enseignement concerné par son projet, présenter des objectifs d'apprentissage, ainsi qu'une démarche pédagogique en corrélation. Le but de l'exercice est de permettre au candidat de démontrer sa capacité à adopter une posture d'enseignant, et à engager une réflexion sur son futur métier. Le jury ne s'attend pas à des connaissances spécialisées en didactique, mais à un changement d'approche de la part du candidat, qui est ainsi amené à revenir sur certains aspects de son analyse pour en tirer des pistes d'exploitation pédagogique. Le *projet préprofessionnel* ne doit pas être confondu avec ce que serait une réelle exploitation professionnelle du document choisi, exploitation qui ne pourrait guère être exposée dans la limite des cinq minutes consacrées à cette partie de l'épreuve.

Le projet préprofessionnel faisant partie intégrante de l'épreuve, les deux présentations (analyse du dossier et projet préprofessionnel) donnent lieu à une seule note globale.

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

Durée de l'entretien avec le jury : vingt minutes maximum, suivies des cinq minutes consacrées à l'exposé du projet préprofessionnel.

4) Compréhension / restitution (C/R).

Le candidat écoute une première fois, dans son intégralité, un document authentique en langue anglaise, d'une durée de trois minutes maximum. Lors d'une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale du contenu de ce document, en français, fragment par fragment. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.

Aucune préparation. Durée de l'épreuve : trente minutes maximum. Coefficient : 2.

Une cinquième note globale d'**expression orale en anglais** est attribuée à l'issue des épreuves d'admission. Cette note est constituée par la moyenne de trois notes d'anglais oral attribuées lors des deux épreuves d'option et de l'épreuve hors programme. La note d'expression orale en anglais est affectée du même coefficient 2 que chacune des épreuves d'admission.

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 16h. Les épreuves orales se déroulent ensuite sur trois jours consécutifs, dans un ordre qui varie selon le numéro attribué à chaque candidat lors de la réunion d'accueil :

- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils passent l'épreuve d'explication ou de commentaire d'option le matin, après une préparation de deux heures en loge, et l'épreuve de compréhension / restitution (C/R) l'après-midi, sans temps de préparation ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats ont une préparation de cinq heures en loge, qui débute le matin, et passent l'épreuve l'après-midi.

Ouvrages mis à la disposition des candidats lors de la préparation des épreuves orales

Les candidats préparent les épreuves dans deux salles de préparation distinctes, appelées loges : l'une est réservée aux épreuves des trois options, l'autre à l'épreuve dite EHP.

En loge d'option, chaque candidat dispose sur sa table d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Les candidats de l'option A ont accès aux ouvrages du programme de littérature, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles pour les deux épreuves de l'option A et peuvent être emportés dans les salles d'interrogation pour être utilisés pendant les épreuves elles-mêmes (ce qui est fortement recommandé pour la leçon).

N.B. : pour l'épreuve de leçon, seul l'ouvrage correspondant au sujet choisi doit être emporté dans la salle d'interrogation.

Les ouvrages du programme (appareil critique inclus, le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats ne peuvent en aucun cas les annoter, mais ils peuvent utiliser des marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve. Ces marque-pages ne sont pas fournis par le jury.

Le même dispositif s'applique pour les candidats de l'option B lorsqu'un ouvrage figure au programme de civilisation.

Dans la loge d'EHP, les candidats disposent sur leur table des mêmes dictionnaires que dans la loge d'option et ils ont, de surcroît, un accès libre à l'*Encyclopædia Britannica*, dans une version DVD-ROM consultable sur des ordinateurs de type PC.

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

Les épreuves orales d'admission des concours de recrutement de l'Éducation nationale sont publiques. Les visiteurs doivent toutefois accepter un certain nombre de contraintes liées à la complexité de l'organisation des épreuves et aux droits des candidats.

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (mickael.popelard@unicaen.fr), uniquement à partir de la première semaine des épreuves orales. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début de ces épreuves car aucune réponse ne pourra alors être envoyée. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes.

Les visiteurs ne peuvent en aucune façon choisir le candidat ou la commission d'examineurs qu'ils désirent entendre : le droit d'observation concerne les épreuves du concours, et non tel ou tel candidat ou membre du jury.

Les visites sont soumises au consentement des candidats concernés et, par décision du directoire, limitées à une séance d'interrogation par type d'épreuve (au plus, selon l'ensemble des demandes) et par visiteur.

Pendant le déroulement des épreuves auxquelles ils assistent, les visiteurs ont l'interdiction formelle de prendre des notes, d'enregistrer l'épreuve, et d'intervenir oralement. Il leur est également demandé d'observer le plus grand silence lorsqu'ils sont dans les locaux, par égard pour les candidats et pour le bon fonctionnement du concours.

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

À l'écrit, les copies sont anonymes et toutes les épreuves font l'objet d'une double correction. Les copies sont brassées à l'échelle nationale avant d'être réparties en lots, pour éviter qu'un même lot ne concentre les copies d'un seul centre d'examen ou lieu de préparation. Les membres d'un même binôme de correcteurs n'ont pas connaissance de la note attribuée par l'autre correcteur du même lot

de copies. Les binômes de correcteurs changent à chaque session.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres du jury. Les trois membres évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collégiale. Pour les épreuves d'option et d'EHP, chacun des trois membres attribue deux notes distinctes : une note qui concerne le contenu de la présentation et de l'entretien, et une autre note qui concerne l'expression orale en anglais.

L'expression orale en anglais de chaque candidat est donc notée par :

- trois membres de la commission de l'épreuve de leçon ;
- trois membres de la commission de l'épreuve d'explication ou commentaire ;
- trois membres de la commission de l'épreuve hors programme (EHP).

La note que le candidat obtient pour la maîtrise de l'anglais parlé résulte par conséquent de la moyenne de trois notes attribuées par un ensemble de neuf membres du jury.

Pour garantir l'impartialité des notes, le jury observe plusieurs règles :

- aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats ;
- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;
- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ; le directoire ne communique aucune note aux membres du jury au cours des épreuves d'admission ;
- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu de domiciliation ou des conditions de préparation des candidats.

5. Conseils essentiels

Tous les candidats sont invités à bien lire les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs autres rapports parmi ceux des sessions précédentes, disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale indiqué ci-dessus. Sont mentionnés ici plusieurs points.

Aucune question ou œuvre du programme n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire écrit. De nombreuses rumeurs sans fondement circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des épreuves d'admissibilité. Or, ce qui rend un sujet éligible pour les épreuves écrites relève de ses mérites intrinsèques, et non du lien éventuel qu'il pourrait entretenir avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres agrégations d'anglais (concours interne et concours spécial pour les titulaires d'un doctorat). Cela vaut pour l'ensemble des épreuves écrites. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets. Il se peut donc que les sujets d'une même session portent, de façon fortuite, sur les

mêmes questions ou auteurs, aux concours (externe et interne) de l'agrégation. Il peut également arriver qu'une même question ou œuvre du programme fasse l'objet d'un sujet deux années de suite.

Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Les candidats ont ainsi tout intérêt à étudier toutes les questions inscrites au programme de leur session et à ne faire aucune impasse.

D'un point de vue méthodologique, les candidats sont particulièrement mis en garde contre ce qu'il est convenu d'appeler le placage de cours, qui consiste à utiliser des éléments de cours ou de bibliographie sans les mettre en perspective, les discuter, ou les réorganiser selon les besoins d'une démonstration particulière. Un futur professeur agrégé sera amené à répondre de ses propos et à nourrir l'esprit critique et la réflexion de ses élèves pour les conduire à l'autonomie de réflexion qu'il aura lui-même acquise. Un autre écueil est la tendance à confondre méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'explicitier ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion). Le présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves, et montrer que le travail d'approfondissement des éléments du programme doit impérativement s'accompagner d'une réflexion sur les outils d'analyse propres à chaque sous-discipline.

Les candidats doivent également garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral peuvent opérer un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. De nombreux candidats gagnent ou perdent chaque année plusieurs dizaines de places, ce qui doit convaincre de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. L'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit inciter l'ensemble des candidats à ne rien négliger. Tout candidat admissible a donc des chances d'être lauréat du concours et doit aborder les épreuves orales dans cette perspective.

La préparation à l'agrégation doit ainsi être répartie sur toute l'année. Le travail de lecture et de documentation doit commencer dès l'annonce du programme de la session, bien avant la rentrée. Les candidats qui préparent le concours dans un cadre universitaire ne doivent négliger aucune des épreuves de concours blancs, écrites et orales, qui leur sont généralement proposées. Cela est essentiel pour apprendre à composer en temps limité, élaborer les bonnes procédures, contrôler le minutage d'un exposé oral, s'entraîner à répondre de façon toujours argumentée, en maintenant un niveau de langue approprié. L'une des consignes essentielles, rappelée aux candidats lors des épreuves orales, concerne l'interdiction de rédiger entièrement leur exposé : les épreuves orales sont des exercices de communication orale et d'échange, et non des épreuves de lecture en public. C'est pourquoi le jury vérifie, à l'issue de chaque interrogation, que le candidat a bien respecté cette consigne et parlé à partir de notes, exception faite de l'introduction et de la conclusion. Les candidats qui ne respectent pas cette consigne s'exposent à une pénalité qui affecte la note finale de l'épreuve concernée. Le stress lié aux conditions de l'oral demande aussi à être quelque peu maîtrisé : un travail de préparation approfondi et un entraînement reproduisant les conditions de l'oral aident généralement

à le dominer.

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire et des outils d'analyse propres à chaque discipline. Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les erreurs les plus couramment observées par le jury ; de précieuses remarques figurent également dans les rapports des épreuves d'option.

La note d'expression orale se fonde sur l'ensemble des épreuves, exception faite de l'épreuve de compréhension / restitution, ce qui englobe la présentation et l'entretien, lorsque celui-ci se déroule en anglais. Or, de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle tandis que d'autres, bien que plus rarement et peut-être sous l'effet d'une certaine nervosité, manifestent un désintérêt pour les questions du jury, y répondent à peine ou avec impatience. Il paraît donc nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien n'est ni une formalité ni un « piège » (le jury, rappelons-le à nouveau, ne cherche pas à mettre les candidats dans l'embarras) et qu'il constitue une partie essentielle de chaque épreuve. Il est l'occasion d'amener les candidats à préciser leur propos, voire, si nécessaire, à le modifier, le nuancer ou le réviser. Il prolonge dans tous les cas l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion : il montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant, l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis à partager, et enfin (idéalement) à faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

Même si cette cinquième note d'expression orale concerne exclusivement l'expression en anglais, il est utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves, en classe, comme à leurs amis dans une situation informelle.

Le minutage des épreuves fait l'objet d'une attention rigoureuse de la part du jury. Cette rigueur est destinée à faire prévaloir le principe d'équité entre les candidats : aucun d'entre eux ne doit avoir plus de temps que le temps réglementaire rappelé plus haut. Il est donc recommandé de se munir d'un chronomètre ou d'une montre assez précise qui garantisse de ne pas dépasser les limites indiquées pour chaque épreuve, en notant bien que le minutage varie d'une épreuve à l'autre, et qu'il indique chaque fois une durée maximale et non une durée imposée. Il est également conseillé d'avoir une montre ou un chronomètre de secours, pour parer à toute éventualité.

Une mise en garde particulière concerne les téléphones portables et autres appareils connectés tels que les montres, qui sont strictement interdits lors des épreuves écrites et orales. Tous les objets connectés doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ces objets ne peuvent en aucun cas être utilisés comme montres ou chronomètres, que ce soit lors des épreuves écrites ou, lors des épreuves orales, pendant le temps de préparation en loge ou face au jury dans les

salles d'interrogation. Tout objet connecté gardé à portée de main, *même éteint*, exposera le candidat à une présomption de fraude.

Enfin, s'il n'y a pas de tenue vestimentaire recommandée, et surtout pas exigée, le jury se permet de rappeler que les oraux ne se tiennent pas sur des terrains de sport, ou à la plage. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils se présentent dans une tenue particulièrement formelle : il n'est pas nécessaire, par exemple, de s'astreindre à porter une veste à une période où les températures peuvent être (très) élevées. Mais les épreuves d'admission font partie d'un processus de recrutement, et une certaine solennité reste de mise.

6. Bilan chiffré de la session 2025

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2025 s'élève cette année à 15,80 sur 20 (contre 16,75 en 2024, 14,5 sur 20 en 2023 et 12,75 sur 20 en 2022), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,2 (6,04 en 2024, 6,09 en 2023 et 5,71 en 2022) pour les candidats présents, et de 8,35 (8,35 en 2024, 8,22 en 2023 et 8,05 en 2022) pour les candidats admissibles.

Le tableau ci-après montre, pour chaque épreuve d'admissibilité, la note moyenne de tous les candidats qui ont terminé les épreuves (colonne du milieu), et la note moyenne obtenue par les admissibles présents aux épreuves orales (colonne de droite) :

Epreuve Moyenne	Moyenne des 787 candidats ayant composé à l'écrit	Moyenne des 362 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	5,26 sur 20	7,52 sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	5,90 sur 20	8,28 sur 20
Composition de linguistique	5,58 sur 20	7,61 sur 20
Traduction :	7,13 sur 20	9,18 sur 20
<u>Thème</u>	(3,56 sur 10)	(4,69 sur 10)
<u>Version</u>	(3,58 sur 10)	(4,50 sur 10)

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 18,38 (contre 17,67 en 2024) ; la moyenne générale de l'oral est de 8,52 (contre 8,61 en 2024) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,48 (contre 10,72 en 2024) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée deux fois en commentaire, huit fois en compréhension / restitution, et une fois en EHP. La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2025 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 19,67 et a été attribuée deux fois (la meilleure note attribuée en langue orale était 19,17 en 2024 et 20 en 2023).

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, depuis la session 2022 :

Épreuve	2025	2024	2023	2022
Moyenne (médiane)				
Leçon en anglais	8,23 (7)	8,52 (8)	8,72 (8)	8,10 (8)
Explication ou commentaire	7,79 (7)	7,84 (7)	7,41 (7)	6,85 (6)
Épreuve Hors Programme	6,59 (6)	6,68 (6)	6,53 (5,75)	6,35 (6)
Compréhension / Restitution	10,13 (10)	9,94 (10)	9,59 (9)	9,4 (8)
Expression orale	9,85 (9,5)	9,95 (9,33)	10,22 (10)	9,75 (9)

Pour l'ensemble des épreuves (admissibilité et admission), la meilleure moyenne de 2025 s'élève à 16,80 sur 20 (contre 17,01 en 2024, 16,77 en 2023 et 14,74 sur 20 en 2022), et la moyenne de tous les admis sur la liste principale est de 9,97 (contre 10,16 en 2024, 10,27 en 2023 et 9,77 en 2022).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 324 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 22, soit 6,79 % (32, soit 9,43 % en 2024 ; 18, soit 4,98 % en 2023)

Leçon : 34, soit 10,49 % (41, soit 12,9 % en 2024 ; 33, soit 9,14 % en 2023)

C/R : 52, soit 16,04 % (57, soit 16,81 % en 2024 ; 75, soit 20,77 % en 2023)

EHP : 9, soit 2,77 % (8, soit 2,35 % en 2024 ; 23, soit 6,37 % en 2023)

Langue orale : 33, soit 10,18 % (43, soit 12,68 % en 2024 ; 50, soit 13,85 % en 2023)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 324 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 99, soit 30,55 % (98, soit 28,9 % en 2024 ; 92, soit 25,48 % en 2023)

Leçon : 115, soit 35,49 % (119, soit 35,1 % en 2024 ; 134, soit 37,11 % en 2023)

CR : 165, soit 50,92 % (172, soit 50,73 % en 2024 ; 158, soit 43,76 % en 2023)

EHP : 51, soit 15,74 % (64, soit 18,87 % en 2024 ; 73, soit 20,22 % en 2023)

Langue orale : 148, soit 45,67 % (155, soit 45,72 % en 2024 ; 181, soit 50,13 % en 2023)

Échelonnement des moyennes

Le 10^e du classement final a une moyenne de 14,20 (il avait 13,83 en 2024 ; 13,23 en 2023 ; et 12,53 en 2022).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 74^e place du classement (en 2024, cette moyenne revenait au 84^e candidat, et, en 2023, au 79^e candidat du classement final).

Le candidat qui se situe à la 100^e place du classement a cette année une moyenne de 9,27 (les candidats classés 100^e en 2024 – 3 ex-aequo – avaient une moyenne de 9,37 ; le 100^e candidat avait 9,57 en 2023 ; et les deux candidats ex-aequo à la 99^e place du classement final avaient une moyenne de 8,91 en 2022).

Notons enfin qu'en 2025, 18 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 17 en 2024 ; 12 en 2023 ; et 7 en 2022).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 16,80 et 10,63 (ils se situaient entre 17,01 et 11,18 en 2024 ; entre 16,77 et 10,94 en 2023 ; et entre 14,74 et 10,33 de moyenne en 2022).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,35 de moyenne (elle était à 6,5 en 2024 ; 6,25 en 2023 ; 6,3 en 2022 ; 6,55 en 2021 ; et 6,9 en 2020), pour un ratio de 1,97 pour 185 postes (contre 2,04 pour 185 postes en 2024 ; 2,25 pour 170 postes, et 2,19 pour 175 en 2023 ; 2,2 pour 149 postes, et 2,17 pour 151 en 2022 ; 2,27 en 2021 ; et 1,86 en 2020).

La barre d'admission a été fixée à 7,72 de moyenne – contre 7,65 en 2024 ; 8,18 (liste complémentaire incluse) en 2023 ; 7,72 (liste complémentaire incluse) en 2022 ; 7,58 en 2021 ; et 7,61 en 2020.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 143 admissibles, soit 39,5 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 39,07 à 55,6 % pour les 11 dernières années).

Option B (civilisation) : 160 admissibles, soit 44,19 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25,8 à 44,19 % pour les 11 dernières années).

Option C (linguistique) : 59 admissibles, soit 16,29 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11,2 à 20,6% pour les 11 dernières années).

Admission

Option A : 75 lauréats, soit 40,54 % (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les dix années précédentes).

Option B : 84 lauréats, soit 45,4 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les dix années précédentes).

Option C : 26 lauréats, soit 14,05 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33 % pour les dix années précédentes).

Dans les 20 premiers du palmarès 2025, on compte : 8 lauréats en option A ; 9 en option B ; et 3 en option C ; dans les 10 premiers, on compte 5 lauréats en option A ; 3 en option B ; et 2 en option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 52,44 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 52,5 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 44,06% des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Le ratio hommes / femmes

La proportion des candidates qui se présentent au concours est toujours beaucoup plus importante que celle des candidats.

En 2025, 625 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 79,41 % des présents (81,08 % en 2024), pour 162 candidats, soit 20,58 % (18,91 % en 2024).

150 candidates sont admises sur liste principale (81,08 % des admis), et 35 candidats (18,91 %).

L'âge des candidats

La fourchette des âges, pour les candidats admis, va de 22 ans (pour 2 d'entre eux) à 61 ans (pour 1 d'entre eux). Celle des inscrits ayant passé toutes les épreuves va de 22 ans (pour 2 d'entre eux) à 65 ans (pour 2 d'entre eux).

L'origine professionnelle des candidats

Pour les inscrits au concours, la catégorie regroupant le plus grand nombre de candidats reste, comme les années précédentes, celle des enseignants titulaires, vacataires ou contractuels du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 452 (dont 355 certifiés) sur les 787 candidats qui ont terminé les épreuves écrites. Cela représente 57,43 % des candidats ayant composé à toutes les épreuves (dont 45,1 % de certifiés).

Viennent ensuite les étudiants : ils représentent 35,57 % des 787 candidats qui ont terminé les épreuves écrites, et 50,92 % des 324 présents à l'ensemble des épreuves orales.

Les 6,98 % qui restent, parmi les candidats ayant composé à toutes les épreuves de l'écrit, correspondent aux autres catégories (fonction publique et collectivités, professions libérales, salariés des secteurs tertiaire, artisans / commerçants, formateurs du privé, sans emploi, ou autres).

Parmi les 185 lauréats, on trouve 125 étudiants (dont 20 élèves d'une ENS) ; 52 enseignants titulaires, vacataires ou contractuels du Ministère de l'Éducation nationale (dont 45 certifiés), en poste dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur ; et 8 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Mélanie TORRENT

Université de Picardie Jules Verne

Présidente du jury

7. Ont collaboré au rapport de la session 2025

Wilfrid ANDRIEU, Maître de conférences, Aix-Marseille Université

Éric ATHENOT, Professeur des universités, Université de Créteil

Isabelle BAUDINO, Maîtresse de conférences, ENS Lyon

Claire CAZAJOU-AUGÉ, Maîtresse de conférences, Université Jean Jaurès Toulouse

Yannis CATHELOT, Professeur en classes préparatoires, Lycée Henri Bergson, Angers

Cédric COURTOIS, Maître de conférences, Université de Lille

Marie DUBOIS-AUMERCIER, Maîtresse de conférences, Sorbonne Université

Xavier KALCK, Professeur des universités, Université de Lille

Émile KIPFER, Professeur en classes préparatoire aux grandes écoles à Versailles

Ludovic LE SAUX, Professeur agrégé, Université Paris Dauphine-PSL

Pierre-François PEIRANO, Maître de conférences, Université de Toulon

Rachel ROGERS, Maître de conférences, Université Jean Jaurès Toulouse

Adeline TERRY, Maîtresse de conférences, Université de Lyon III
Vivien TODESCHINI, Professeur agrégé, Université Grenoble Alpes
Cécile VIOLLAIN, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre
Ainsi que l'ensemble des commissions et du directoire.

8. Membres du jury 2025

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 46 femmes (57,4 %) et 34 hommes (42,5 %).

La composition du jury a été indiquée sur le site <https://www.devenirenseignant.gouv.fr> (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

I – ÉPREUVES ÉCRITES

1 – Dissertation en français (civilisation)

Remarques générales

Le sujet de la dissertation en civilisation britannique était une citation extraite de l'introduction de l'ouvrage *Popular Radicalism in Nineteenth-Century Britain*, paru en 1996 chez Palgrave, dans la collection « Social History in Perspective ». L'auteur est l'historien britannique John Belchem, spécialiste du radicalisme et professeur émérite à l'université de Liverpool. L'ouvrage est, comme d'autres du même auteur, dans la bibliographie pour la question au programme. Certains candidats ont pu identifier Belchem tout comme sa place dans l'historiographie des mouvements protestataires en Grande-Bretagne. Néanmoins, il n'était pas indispensable que les candidats connaissent l'ouvrage pour traiter / aborder la citation.

Dans les années 1990, Belchem critique la tendance en cours depuis les années 1980 à remettre en cause l'importance des facteurs socio-économiques dans l'émergence des mouvements radicaux. Pour les historiens de cette tendance, connue sous le nom du « *linguistic turn* », la condition matérielle des mobilisés ou le sentiment collectif d'appartenir à une classe sociale distincte ne constituent pas les éléments les plus déterminants lorsqu'on étudie les mouvements de contestation en Grande-Bretagne au XIXe siècle. On peut voir dans le *linguistic turn* une réaction aux travaux de la nouvelle histoire sociale, influencée par le marxisme, en plein essor après 1945.

Malgré ses réticences face au *linguistic turn*, Belchem ne remet pas en cause l'importance d'étudier le « discours » des mouvements protestataires et la façon dont les revendications sont articulées. Par ailleurs, il admet que la classe sociale est un « produit discursif et culturel ». Ce qu'il conteste, comme en témoigne la citation, c'est le fait de nier l'impact du contexte social des acteurs dans l'élaboration et la réception des programmes radicaux. Pour Belchem, même si la nature des revendications radicales et celles qu'il caractérise de « libérales » se ressemblent dans le discours, la différence profonde dans l'expérience des transformations industrielles en cours vécue par les différentes couches de la société britannique fait que ces courants protestataires doivent être distingués les uns des autres. Belchem insiste aussi dans son ouvrage sur le fait que les radicaux ne cherchent pas à renverser le système politique britannique mais, au contraire, à le renforcer. Il considère ainsi l'émergence du parti travailliste comme une autre étape dans la longue tradition « constitutionnaliste » du radicalisme. Pour Belchem, le radicalisme n'est pas synonyme d'une volonté de refonder le système politique, ni d'une préférence pour la violence en tant que modalité d'action. De plus, il ne prête pas attention aux particularités locales ou régionales des différents mouvements ni à d'autres prismes de lecture, comme le genre. Plusieurs candidats ont relevé la nature homogénéisante et programmatique de la citation.

Il va sans dire qu'une dissertation réussie se fonde sur des connaissances solides, acquises grâce à un travail soutenu et approfondi pendant la période de préparation. La question au programme, ainsi que le sujet de la dissertation qui s'y rapporte, exigeaient des candidats des connaissances dans divers domaines. Tout candidat doit ainsi avoir une vision claire du développement du paysage socio-économique tout au long de la période – grandes étapes de l'industrialisation, urbanisation du pays, chemins migratoires entrepris, évolution des moyens de transport, mise au point de certaines

technologies – de même que des connaissances précises et solides sur l'histoire politique et parlementaire, indispensables pour comprendre et situer les mouvements et leurs évolutions.

Le jury se félicite du fait que plusieurs candidats ont montré une bonne maîtrise de la chronologie générale et des enjeux de la période, mais regrette qu'ils n'aient pas été plus nombreux à pouvoir le faire. De fait, il était crucial de situer correctement la fin des guerres napoléoniennes (1815), les lois sur la réforme de la représentation parlementaire pendant la période (1832, 1867, 1884), la nouvelle loi sur les pauvres (1834) ou les lois qui abolissent l'esclavage (1833 et 1838). En effet, si la question au programme porte sur les luttes contestataires, celles-ci émergent et se consolident dans un paysage politique et social en profonde transformation. Les métamorphoses du pays entre 1811 et 1914 sur les plans démographique et technologique, tout comme sur le plan social et politique, ont eu un impact considérable sur la nature des mobilisations ainsi que sur les pratiques militantes. En effet, la réalité même de « classe sociale » change profondément entre 1811 et 1914. Les copies qui ont pris en compte à chaque étape de l'argumentation le contexte social et politique précis du mouvement évoqué, et les évolutions influant sur ces derniers, ont de fait été valorisées. En somme, des connaissances approfondies de l'histoire britannique de l'époque et une maîtrise de la chronologie générale de la période au programme sont des prérequis pour réussir l'exercice et pour apporter un regard fin et nuancé sur la question.

Il en va de même pour les différents mouvements protestataires. Trop peu de candidats ont pu montrer une réelle compréhension des enjeux complexes des luttes politiques et sociales de la période au-delà d'observations générales, voire superficielles, quant aux organisations, aux acteurs principaux et aux revendications. Une dissertation éclairée sur le sujet demandait de bonnes connaissances des mouvements, des tensions qui les traversent, des changements de cap, et des évolutions dans le temps. Si beaucoup de candidats connaissaient précisément les Six Points du programme chartiste, très peu ont expliqué les évolutions au sein du chartisme entre la fin des années 1830 et le tournant internationaliste des années 1850. Beaucoup de candidats se sont limités à des observations sur les clivages entre force « morale » et force « physique » au sein du mouvement sans pour autant nuancer ce portrait, pourtant critiqué à maintes reprises par des historiens. Le jury conseille aux futurs candidats de veiller à consolider leurs connaissances de la chronologie de la période et de l'évolution des mouvements protestataires.

Le sujet demandait également que l'intégralité de la période au programme soit prise en compte. La référence que fait Belchem au dix-neuvième siècle, ainsi que le choix de l'adjectif « *radical* » plutôt que le nom « *radicalism* » dans le sujet auraient dû inciter les candidats à réfléchir aux mouvements protestataires de nature variée sur le temps long du XIXe siècle. Même si certains candidats ont pris au pied de la lettre le terme de « dix-neuvième siècle », choisissant par conséquent de ne pas aborder l'évolution des mouvements au-delà de 1900, il est à saluer que la plupart des candidats ont réfléchi à la portée du sujet en rapport avec toute la période abordée dans la question.

En appréhendant le sujet dans une dissertation en français, il convenait de manier avec habileté certains termes et concepts clés. Plusieurs candidats, même ceux qui ont mené une argumentation convaincante, ont peiné à traduire certains termes pourtant fondamentaux. Nous soulignons donc l'importance de maîtriser le lexique de la question au programme dans les deux langues. On parlera donc de « radicaux » et non pas « radicalistes », de « luddites », plutôt que « luddistes ». Si certains mouvements sont caractérisés par une volonté de respecter l'ordre public, on parlera de mouvements « pacifiques » plutôt que « pacifistes ». Il convient également de distinguer entre « mouvement ouvrier »

(« *labour movement* ») ancré dans une solidarité des travailleurs face à la force du capital, et « mouvement travailliste » (« *Labour movement* »), davantage lié à la naissance d'un parti politique au tournant du XXe siècle avec comme objectif d'assurer une représentation au Parlement de la classe ouvrière. Certains termes permettant de décrire de manière fine la structure sociale et économique du pays au XIXe siècle doivent être connus. On parlera donc de tisserand (« *weaver* »), de propriétaire terrien (« *landowner* »), d'industriel (« *industrialist* »), de propriétaire de fabrique (« *mill owner* »), de domestique (« *domestic servant* »), d'ouvrier (« *worker* »), ou d'ouvrier agricole (« *farm / agricultural labourer* »), d'ouvrier qualifié, semi-qualifié ou non-qualifié (« *skilled / semi-skilled / unskilled worker* »). On pouvait laisser certains termes en anglais tel « *gentleman radical* » ou alors, dans le cadre du massacre de Peterloo, la « *yeomanry* ». Attention à l'emploi des majuscules et minuscules : on écrit « chartisme » et « marxisme » avec une minuscule initiale mais « Révolution française » et « Première Guerre mondiale » avec des majuscules.

De manière plus générale, il convient d'insister sur la nécessité de bien orthographier les termes employés couramment en civilisation britannique. Le jury a lu trop souvent l'adjectif « britannique » écrit « * britannique », ou la « Grande-Bretagne » sans tiret. Le « pays de Galles » s'écrit sans majuscule à « pays ». D'autres mots en lien avec l'évolution sociale et économique du pays sont à rappeler : « mécanisation » s'écrit sans « h » ; les personnes sont « opprimées » et non pas « oppressées ». Attention également aux anglicismes et aux calques impropres (« elle n'était pas directement adressée comme un problème » ; « impacter »). Il faut veiller à éviter de mélanger des interrogatives directes et indirectes dans la formulation des problématiques. On a pu constater également des confusions sur les chrononymes en français : « le Grand Siècle » pour parler du XIXe siècle alors qu'en français l'expression désigne le XVIIe siècle ; les « Trente Glorieuses » au lieu des « Trois Glorieuses » de 1830.

Il était par ailleurs attendu que les candidats connaissent les grands courants historiographiques relatifs à la question. Le jury a apprécié les copies qui se sont appuyées sur des connaissances pertinentes des différents courants (*new social history*, *history from below*, *New Left*, *feminist history*, *linguistic turn*, *cultural turn*), surtout depuis la période d'après-guerre jusqu'à nos jours. Néanmoins, le jury a trop souvent remarqué des approximations en ce qui concerne les noms des historiens (« * Kathryn Navickas », au lieu de Katrina, « E. P. * Thomson », à la place de Thompson) tout comme les courants auxquels ils appartiennent et les thèses qu'ils défendent. Il vaut mieux ne pas faire référence à un historien si on n'est pas sûr de son nom ou de sa contribution à un débat. L'historiographie demande à être explicitée avec précision plutôt que plaquée.

Analyse du sujet

Toute dissertation se fonde sur une analyse fine du sujet, analyse qui peut être mise en avant de façon pertinente et réfléchie dans l'introduction afin de montrer les étapes de la réflexion. Dans le cas d'une citation, il convient de mettre en relation des termes clés, pour relever les nuances, les ambivalences et les tensions entre eux. Même si la citation donnée pour étude était constituée d'une seule phrase, elle était complexe. Il convenait, tout d'abord, de comprendre le sens général de la proposition de Belchem avant de la décortiquer et l'analyser.

Ici, Belchem affirme tout d'abord que la classe sociale est en constante évolution (« *constantly shifting* »). Elle est donc instable et résulte d'une réalité fondée à la fois dans le discours et dans la culture (« *cultural and discursive product* »). Malgré sa nature instable et mouvante, la classe sociale doit être prise en compte dans l'analyse des mouvements de contestation (« *various radical* »).

campaigns ») car elle a eu un impact plus ou moins déterminant (« *inform, if not define* ») sur la façon dont ces derniers diffusent (« *promotion* ») leurs revendications (« *programmes* ») et sur leur capacité à mobiliser ou à convaincre (« *reception* »). Il était important de bien considérer le sens précis des mots, pour éviter tout contresens (comme sur « *inform* », qui a parfois été compris comme le fait de donner une information) ; et de réfléchir au sens de tous les termes (de nombreuses copies ont porté une attention bien trop mince aux termes « *promotion* » et « *reception* »). Rappelons aussi que, si l'on peut apprécier que la catégorie ou la fonction grammaticale de certains termes soit identifiée, la réflexion sur les termes de la citation doit être ancrée dans l'histoire et la civilisation de l'aire et de la période étudiées.

Une fois le sens général de la citation appréhendé, il convenait de mobiliser connaissances et capacité de réflexion sur les différents mouvements du programme et sur leur étude. Quel est le point de vue de l'auteur exprimé dans ce court extrait ? Est-ce que ce point de vue est sujet à différentes interprétations ? Quels termes posent problème et pourquoi ? Est-ce qu'il y a des tensions, des ambiguïtés ou des incohérences au sein de la citation ?

Malgré l'utilisation du terme « *class* » dans la citation, le sujet n'était pas une invitation à disserter sur la théorie marxiste ou à appréhender la notion de classe sociale d'un point de vue purement abstrait ou théorique. L'accent mis dans la question au concours sur les *pratiques* militantes encourageait les candidats à réfléchir au rapport entre classe sociale et engagement militant. De fait, Belchem relie le terme « *class* » à un ensemble de pratiques qui comprend la diffusion, la réception, l'élaboration de revendications et la mobilisation. Ceci étant dit, une réflexion sur le terme de « *class* » était un prérequis dans l'élaboration d'une problématique. Certains candidats ont ainsi évoqué les travaux d'E. P. Thompson, et notamment *The Making of the English Working Class* (1963). Ceci était tout à fait pertinent, à condition de bien maîtriser sa thèse sur la formation de la classe ouvrière entre les années 1790 et 1832 ainsi que sur l'importance de la contestation collective dans le processus de construction d'une conscience de classe. Pour rappel, Thompson propose la définition suivante : « *I do not see class as a 'structure', nor even a 'category', but as something which in fact happens (and can be shown to have happened) in human relationships. The relationship must always be embodied in real people and in a real context [...]. And class happens when some men, as a result of common experiences (inherited or shared), feel and articulate the identity of their interests as between themselves, and as against other men whose interests are different from (and usually opposed to) theirs. The class experience is largely determined by the productive relations into which men are born – or enter involuntarily.* » (*The Making of the English Working Class*, pp. 8-9). Penser la classe sociale ainsi, comme le sentiment, ancré dans les relations de production, de partager des intérêts communs et une expérience collective, souvent en opposition à d'autres groupes sociaux ayant d'autres intérêts et d'autres expériences, était un point de départ fructueux.

Le jury s'attendait dans tous les cas à ce que les candidats interrogent la complexité de la notion de classe sociale dans le cadre des mouvements de contestation et son évolution à travers la période étudiée en lien avec les autres éléments clés de la citation. Est-ce que les mouvements protestataires ont accueilli en leur sein des hommes et des femmes issus de milieux sociaux différents ? Sont-ils l'expression d'une « conscience de classe » ? Ont-ils engendré des solidarités de classe ou des tensions entre elles ? Est-ce qu'un mouvement protestataire est le fruit d'une classe consciente d'elle-même ou alors est-ce que c'est à travers l'engagement dans un mouvement qu'un sentiment d'appartenance sociale, de conscience d'appartenir à une classe donnée, est né ? Il va de soi qu'une classe sociale ne peut être appréhendée de manière homogène ; les membres d'une classe sociale ne

s'engagent jamais tous dans un mouvement de contestation ou ne s'élèvent tous en opposition à celui-ci.

Certains candidats ont réussi à relier « *class* » à d'autres termes de la citation de manière intéressante, par exemple, en se penchant sur l'impact de la classe sociale sur la diffusion et la réception des revendications. D'autres ont relevé le fait que les acteurs des mouvements protestataires ont manifesté une volonté de dépasser les oppositions de classe, et que les divergences existant au sein des mouvements pouvaient être davantage liées aux modalités d'action qu'à des enjeux de classe. En revanche, le jury a pu regretter des confusions entre classe et genre, voire entre classe et nation, dans certaines copies ; ou la réduction de la classe à un simple « groupe » ou une « catégorie » (la « classe des femmes », par exemple).

Même s'il était intéressant de réfléchir à la pertinence de la notion d'une classe politique, l'emploi du nom précédé du déterminant zéro évoque en anglais sans ambiguïté une volonté d'analyser la structure sociale et économique d'une société donnée. D'ailleurs, certains candidats ont justement relié ce terme à l'approche marxiste de John Belchem. D'autres ont, de manière pertinente, mis en avant le risque d'anachronisme lorsque le terme « classe » est appliqué sans réflexion préalable sur la définition de celle-ci ou sur l'évolution du terme et le paysage social du pays à travers le XIXe siècle. Si la théorie et le militantisme de Karl Marx font partie du programme, le marxisme comme courant de pensée et pratique militante voit le jour à la toute fin de la période et prend de l'élan dans les années après 1914. Quelques candidats se sont demandé si l'utilisation même du terme « classe » par l'historien en référence au début du siècle n'était pas anachronique. De telles observations étaient intéressantes, même s'il ne fallait pas se servir de ces ambiguïtés pour écarter complètement la notion de classe dans la démonstration afin de « dépasser » celle-ci.

Belchem insiste sur le fait que la classe sociale est un élément important, voire le facteur déterminant, lorsqu'il s'agit d'appréhender la capacité des mouvements « radicaux » à mobiliser ou à convaincre. Malgré cette position tranchée, il laisse néanmoins ouverte la possibilité de prendre en compte d'autres facteurs (« *inform if not define* »). Cela amène ainsi à considérer la place et l'importance d'autres types de catégorie d'analyse, ou d'« identité » (terme utilisé par Belchem dans son introduction), comme la nationalité ou le genre, dans la construction d'une pratique militante et dans la mobilisation contestataire. En décrivant la « classe sociale » comme un « produit », forgé dans le discours, Belchem montre que, même s'il veut remettre la classe sociale au centre du débat, il s'appuie néanmoins sur plusieurs traditions historiographiques et refuse un seul cadre théorique. Certains candidats ont ainsi relevé de l'ambiguïté dans le propos de Belchem. S'il se penche sur le radicalisme « populaire » (terme qui figure dans le titre de l'ouvrage mais pas dans la citation, comme l'ont remarqué de manière pertinente certains candidats), il insiste sur les continuités dans les campagnes et les programmes pendant tout le siècle, plutôt que sur les moments de rupture ou de crise. Considéré comme un historien influencé par le marxisme, il semble néanmoins, à travers cette citation, que Belchem ne rejette pas entièrement les apports du *linguistic turn*.

L'analyse des autres termes de la citation, en lien avec celui de classe sociale, menait ainsi à des problématiques fructueuses. Le terme « *promotion* » évoque les initiatives pour faire circuler, transmettre ou populariser des idées radicales (pétitions, rassemblements, discours, banderoles, pamphlets, presse écrite...) et rallier le plus grand nombre à une cause. Le terme comprend tous les moyens par lesquels les idées sont diffusées et communiquées. Il implique également qu'il y a des acteurs, c'est-à-dire des individus et des groupes, qui défendent la cause d'un mouvement et qui la

promeuvent. La question du leadership doit être posée ainsi que celle de la mobilisation à la base (« *grassroots activism* »). En parallèle, le terme « *reception* » renvoie aux diverses réactions que ces idées suscitent au sein d'un public dont l'identité, les affinités et la composition sociale ne sont pas précisées. S'agit-il de la population en général ? Des autorités locales et/ou nationales ? Le statut social et la position politique pourraient donc avoir un impact sur la façon dont on *réagit* face à un mouvement protestataire. Il était important de réfléchir à la manière dont chaque mouvement a été perçu, dans un contexte social précis, par ses acteurs, ses partisans, ses opposants – par les autres classes et par les autorités politiques – et la façon dont cette réception a pu évoluer dans le temps.

Alors que le terme « *radicalism* » fait généralement référence aux mouvements en faveur d'une réforme démocratique du Parlement britannique, l'adjectif « *radical* », employé par Belchem, a un usage plus répandu en anglais, se rapportant à des actions ou à des idées, à toute époque, estimées militantes, marginales ou intransigeantes. Certains candidats se sont ainsi demandé s'il était pertinent de s'intéresser uniquement au radicalisme *politique* ; d'autres se sont interrogés sur la nécessité de n'étudier que le radicalisme *populaire*. Une définition large du mot « *radical* » permettait d'aborder l'ensemble des luttes et mobilisations à l'œuvre dans la question au programme, comme l'a fait la très grande majorité des candidats. Quant à l'évocation des *programmes* radicaux, il était pertinent de réfléchir à la façon dont certaines revendications sont présentées de manière cohérente et concise, comme dans une pétition ou une charte – qu'il s'agisse de la Charte du peuple (« *People's Charter* »), élaborée par William Lovett et d'autres, ou des programmes politiques comme ceux rédigés par les membres de la Société fabienne ou du Parti travailliste. Il était simultanément intéressant de prendre en compte une définition plus large de « *programmes* », comprenant d'autres formes d'expression collective comme des banderoles, des serments, ou des chants populaires, autrement dit des « programmes » qui ne prennent pas une forme aboutie ou formelle.

Si John Belchem envisage bien les questions de promotion et de réception d'un programme politique ou d'une campagne d'action, il s'intéresse néanmoins à la classe comme produit culturel, comme Thompson et d'autres avant lui. Quelle place, donc, pour la contestation comme *culture* populaire ? Certaines copies ont ainsi évoqué la place des écoles et chœurs chartistes par exemple, des communautés socialistes, l'importance des cours d'auto-défense pour les militantes de la WSPU. Plusieurs candidats ont proposé des micro-analyses pertinentes sur les cultures de la contestation, sur l'ensemble d'expériences et de traditions communes forgées par un mouvement, ancrées non seulement dans les relations de production mais dans le vivre-ensemble, les lieux, le partage, la sociabilité, la lecture ou l'écriture. Est-ce que la classe sociale est, d'une certaine manière, le produit d'une culture de contestation d'une pratique militante en évolution et non l'inverse ? Comment appréhender les mouvements « par le bas » en prenant en compte les lieux dans lesquels ils émergent et leur ancrage dans un territoire donné, aussi bien que dans un contexte social ? Comment appréhender les modalités d'action qui ne sont pas « constitutionnelles » et « réformatrices », qui ne sont pas formulées dans un « programme » ? Comment penser la violence au sein des mouvements ? De telles interrogations pouvaient déboucher sur des problématiques intéressantes. L'absence du terme « *movement* » dans la citation semble n'avoir pas déstabilisé les candidats qui, pour certains, ont fort bien su interroger les différents termes (combat, campagne, lutte...) et leurs significations, dans le but de formuler une problématique.

La problématique et le plan

Le jury tient à féliciter un bon nombre de candidats qui ont su définir la notion de classe sociale de manière pertinente et l'interroger de façon intéressante et dynamique dans le cadre des mouvements protestataires du XIXe siècle, tout en la mettant en relation avec les autres termes de la citation. Le sujet invitait effectivement les candidats à aborder la question au programme au prisme de l'appartenance sociale vécue ou perçue. Comment la classe comme discours et comme expérience influence-t-elle la manière dont les luttes protestataires émergent, se disent, se fédèrent, s'organisent, se divisent, évoluent, sont discréditées ou réprimées, se diffusent, s'ancrent dans les territoires ? Comment la classe entre-t-elle en dialogue avec d'autres formes d'identité ou d'appartenance ?

Il est attendu des candidats une réelle analyse des enjeux du sujet, fondée sur des connaissances solides et menée dans une argumentation personnelle, convaincante et nuancée. La problématique, rappelons-le, doit découler directement de l'analyse rigoureuse de la citation et doit en dégager de manière synthétique les enjeux, les implications et/ou, le cas échéant, les contradictions. Trop souvent de bonnes analyses du sujet et de ses enjeux ont identifié de manière pertinente la centralité de la notion de « classe », mais ont ensuite débouché sur des problématiques ne reflétant aucunement ces enjeux ni même les termes importants du sujet. Le jury a aussi constaté que trop de candidats ont procédé à une récitation des éléments principaux du cours, plus ou moins structurée, après une introduction prometteuse.

En ce qui concerne les plans adoptés, certains candidats ont proposé une analyse chronologique du sujet alors que d'autres ont préféré suivre une problématique et un plan synchroniques. Les deux perspectives étaient recevables et ont abouti à des dissertations réussies. Le rapport donne cependant l'occasion au jury de mettre en garde les candidats contre certains écueils dans chacune des approches. S'il est pertinent de réfléchir à l'évolution des pratiques militantes et à la transformation des classes sociales en lien avec les différentes luttes à travers le siècle, certaines copies ayant opté pour une approche chronologique ont adopté un ton trop narratif, restituant des éléments clefs du cours sans poser un regard critique sur ces derniers en rapport avec la citation. D'autres ont mis en avant des changements sociétaux pendant le siècle en écartant la question centrale des mobilisations et de l'engagement militant. À l'inverse, les candidats qui ont interrogé de manière fine les évolutions dans les formes de lutte pendant la période en lien avec les transformations sociales du pays ont vu leur travail valorisé. On pouvait, par exemple considérer que le radicalisme politique, malgré son ancrage dans les milieux ouvriers du nord de l'Angleterre, parvient à réunir plusieurs classes autour d'un objectif politique. Ce constat gagnait alors à être mis en perspective avec la capacité de rassembler différentes classes sociales autour de la question de l'abolition de l'esclavage. Autre exemple, le mouvement chartiste se distingue comme un tournant dans l'histoire militante du pays, mais il s'agit aussi d'un mouvement qui s'inscrit dans la continuité du radicalisme et qui, si l'on poursuit notre réflexion sur la citation, contribue à la construction d'une classe laborieuse au moment où le pays s'industrialise. Certains candidats ont vu dans la fin de la période, et la formation du parti travailliste, l'expression politique de cette diversité de mouvements héritiers du radicalisme.

Lorsque les copies présentaient une lecture synchronique du sujet, il fallait qu'apparaisse une maîtrise solide de la chronologie et du contexte historique et social dans lequel ces mobilisations ont émergé et ont évolué. La solidarité qui apparaît entre ouvriers du textile dans les années 1810, avant l'avènement des chemins de fers et la prolifération des fabriques et alors que les grandes vagues de migration vers les villes n'ont pas encore eu lieu, se distingue des grands mouvements ouvriers qui

voient le jour à la fin du siècle. Encore une fois, le jury souhaite mettre l'accent sur l'importance pour les candidats de bien connaître l'histoire sociale et économique du XIXe siècle, l'évolution du travail et des métiers, tout comme les différents mouvements protestataires au programme.

Concernant les thématiques, beaucoup de candidats ont mis l'accent sur les mouvements ancrés dans la classe ouvrière, classe en pleine évolution, voire formation, pendant la période. Les meilleures copies ont su, elles, mettre ces mouvements populaires en perspective avec d'autres qui ont vu le jour à cette époque. L'histoire « par le bas » ou l'histoire radicale est souvent associée à l'histoire des luttes populaires, plusieurs historiens ont souligné la place marginalisée des femmes au XIXe siècle ainsi que des personnes réduites en esclavage. Négliger un ou plusieurs axes d'études (le socialisme, le mouvement pour les droits des femmes, l'abolitionnisme par exemple) consistait donc à limiter les perspectives d'analyse et ne permettait pas aux candidats de montrer leur compréhension de l'ensemble des mouvements ainsi que leurs ambivalences et convergences. Plusieurs bonnes, voire très bonnes, copies ont ainsi su, de manière habile, interroger l'existence de divergences entre le mouvement socialiste et le mouvement pour le droit des femmes au tournant du XXe siècle ; ou ont montré que, si peu d'abolitionnistes de la classe moyenne dans les années 1820 ont soutenu la lutte pour la réforme radicale du parlement, certains leaders radicaux se sont montrés, eux aussi, réticents face au mouvement pour l'abolition de l'esclavage, cherchant tout d'abord à améliorer la condition des ouvriers dans la métropole. D'autres ont signalé l'opposition prononcée de William Wilberforce, abolitionniste important en début de siècle, à toute réforme démocratique du parlement ou aux campagnes pour améliorer la condition ouvrière. Une capacité à mettre en perspective des mouvements ou à relever des contradictions entre eux ou en leur sein a permis aux candidats d'appréhender la question au programme de manière plus fine.

Dans leur réflexion, les candidats doivent veiller à garder une distance critique, nécessaire pour toute analyse universitaire, et éviter une romantisation des luttes comme exploit noble de la classe ouvrière face à un patronat ou à une classe dirigeante méprisante et défailante. Le jury a constaté dans certaines copies une tendance à la généralisation de la condition ouvrière comme caractérisée uniquement par la misère et l'exploitation. Même si bon nombre des campagnes militantes cherchaient à améliorer la condition ouvrière, et que certaines actions populaires étaient réprimées dans le sang, la manifestation à St. Peter's Field étant un exemple souvent cité, il est important d'éviter des généralisations réductrices. La vie des classes populaires pouvait être épanouissante et festive, caractérisée par une certaine solidarité ancrée dans des lieux et des communautés. Les ouvrières et ouvriers n'étaient pas seulement des victimes des forces qui les dépassaient. L'histoire par le bas n'est pas seulement l'histoire ouvrière ou populaire mais un parti pris : écrire l'histoire depuis la perspective de ceux qui ne détenaient pas le pouvoir politique ou économique en rendant compte de leurs actions, leurs espoirs, leurs luttes et leurs sacrifices.

Concernant le plan, un défaut fréquent a été la construction d'une troisième partie consacrée aux « autres catégories » ou aux « autres questions » qui ont pu être au cœur de certains mouvements protestataires, afin de décentrer la notion de classe sociale (le genre, la race, la nationalité). S'il était pertinent d'interroger ces catégories, il fallait le faire en articulation avec celle de la classe sociale, en s'interrogeant, par exemple, sur la manière dont les différences de nationalités ont pu entraver des solidarités de classe ou en se demandant si les différences de classe ont empêché des solidarités fondées sur le genre. Bien souvent, les troisièmes parties ont servi à évacuer la notion de classe en argumentant que celle-ci serait moins pertinente dans l'analyse de certains mouvements (droit des

femmes, antiimpérialisme, antiesclavagisme) ; très souvent, cela a mené à des développements descriptifs et peu nuancés.

Consacrer une troisième partie à une analyse historiographique, proposant ainsi de confronter la citation de Belchem aux travaux et arguments d'autres historiens, est de même un pari risqué. La rédaction d'une telle partie requiert en effet une connaissance fine et approfondie des auteurs, ce qui souvent faisait défaut aux candidats et a pu mener à des troisièmes parties maladroites et beaucoup plus courtes que les précédentes. Le sens même du terme « historiographie » semble avoir posé problème à certains qui, malgré l'annonce d'une perspective historiographique, n'ont à aucun moment cité de travaux d'historiens.

Enfin, certains candidats ont choisi d'aborder l'évolution sociale du pays sans une mise au point sur les mouvements eux-mêmes. D'autres se sont penchés sur les réformes parlementaires et la politique « par le haut » (lois sur le suffrage par exemple) plutôt que les mouvements « par le bas ». Il est à rappeler que le sujet est proposé afin que les candidats puissent utiliser leurs connaissances historiques et historiographiques de la question au programme pour répondre à une problématique qui s'y réfère. Si une troisième partie peut être le lieu privilégié d'une réflexion plus poussée, l'occasion d'apporter des nuances ou relever des ambiguïtés dans le sujet, le jury rappelle aux candidats qu'il ne faut en aucun cas entièrement évacuer la citation et ses termes clés dans cette dernière partie.

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont proposé des problématiques tout à fait pertinentes et une analyse d'une grande qualité. Certains candidats se sont demandé dans quelle mesure la conscience de classe et/ou la lutte des classes pouvaient être considérées comme l'origine et le vecteur des campagnes et programmes radicaux britanniques du début du XIXe siècle au début du XXe siècle. D'autres se sont interrogés sur le processus décrit par Belchem, qui semble aller dans un seul sens, celui de la classe sociale qui définirait les campagnes et les programmes radicaux, alors que ces derniers ont eux-mêmes contribué aux changements culturels et discursifs qui définissent la classe sociale. Ces candidats ont donc mis en avant la façon dont les mouvements radicaux du XIXe siècle et le concept de « classe » se donnent forme et se définissent mutuellement. Pour conclure, ce rapport propose des pistes d'argumentation possibles. Il ne s'agit en aucun cas d'un modèle de dissertation attendu par le jury mais de l'assemblage d'éléments pertinents, problématisés et nuancés trouvés dans les copies des candidats de la session 2025.

Pistes de réflexion, tirées des copies de la session 2025*

[Pour plus de clarté, des titres sont proposés ici pour les sections et sous-sections ; il est toutefois rappelé aux candidats que ces éléments ne doivent pas apparaître dans les copies rédigées le jour du concours.]

Eléments d'introduction

Si le XIXe siècle est une période de grands bouleversements politiques, économiques et sociaux en Grande-Bretagne, c'est aussi un siècle marqué par l'apparition de différents mouvements de contestation, certains ayant des racines dans les siècles précédents. Ces luttes sont ancrées dans un contexte social en profonde transformation, liée à l'industrialisation, à la mécanisation, à l'urbanisation et à l'expansion démographique du pays. On assiste, au fur et à mesure du siècle, à l'émergence et à la consolidation d'une classe ouvrière qui, par son travail, permet une augmentation importante de la productivité du pays, ainsi qu'une classe moyenne qui bénéficie de cet essor industriel et qui assoit son

pouvoir économique et politique au fur et à mesure du siècle. Même si les grands propriétaires terriens n'ont plus le monopole du pouvoir politique après 1832, on n'assiste pas non plus à l'effondrement de la structure sociale en place.

Dès l'introduction de son ouvrage, *Popular Radicalism in Nineteenth-Century Britain*, l'historien John Belchem affirme que la classe sociale est en constante évolution dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle. Elle est instable et le résultat d'une réalité à la fois fondée dans le discours et dans la culture. Malgré sa nature instable et mouvante, il faut, selon lui, la prendre en compte en tant que catégorie d'analyse et réalité sociale, dans l'appréhension des mouvements de contestation. Elle a eu, toujours selon lui, un impact déterminant sur la façon dont ces derniers ont diffusé leurs revendications et sur leur capacité à mobiliser ou à convaincre.

L'historien semble, à travers cet extrait, vouloir remettre la catégorie de la classe sociale au centre de l'analyse des mouvements dits « radicaux » tout en admettant qu'elle est une construction tout autant discursive que culturelle. En 1996, plus de trente ans après la publication de *The Making of the English Working Class* par E. P. Thompson, l'évolution de l'historiographie des mouvements protestataires est donc perceptible lorsqu'on lit cette définition de la classe sociale. L'auteur emprunte de la nouvelle histoire sociale de l'après-guerre, incarnée par les travaux de Thompson et Eric Hobsbawm parmi d'autres, mais se montre également sensible aux apports d'autres courants, y compris le *linguistic turn*. Si l'on constate, dans les travaux d'historiens liés à cette tendance, comme Gareth Stedman Jones, une volonté de mettre l'accent sur les continuités dans la formulation des revendications radicales à travers les périodes et entre groupes sociaux, Belchem, quant à lui, cherche à allier ces travaux sur le « langage » avec un regain d'intérêt pour les différents contextes sociaux dans lesquels émergent des mouvements radicaux.

Si John Belchem affirme que la classe sociale influence, voire définit la promotion et la réception de plusieurs campagnes et programmes radicaux au XIXe siècle, il ne précise pas lesquels ni de quelle manière. Ici l'adjectif « *radical* » permet d'évoquer un ensemble de mouvements de contestation de l'ordre social et politique en Grande-Bretagne entre 1811 et 1914, à commencer par le luddisme et le radicalisme politique dont l'héritage a nourri le chartisme, la lutte pour le droit de vote des femmes, le syndicalisme, le socialisme ou encore les mouvements abolitionniste et anti-impérialiste. Ces mouvements ont des programmes et des revendications qui leur sont propres, et mènent des campagnes sous différentes formes pour tenter de les réaliser. Belchem se concentre sur la promotion de ces programmes – par quels moyens et sous quelles formes ils sont diffusés – et sur leur réception, c'est-à-dire la façon dont ils sont perçus par des individus, des groupes, ou par les autorités politiques. L'auteur évoque la classe sociale en tant que concept analytique, mais la classe – que ce soit la classe ouvrière, moyenne, ou supérieure – est bien une réalité sociale en évolution dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle.

Exemples de problématiques proposées par les candidats

Dans quelle mesure la conscience de classe et la lutte des classes entre elles peuvent-elles être considérées comme l'origine et le vecteur des campagnes et programmes radicaux britanniques au XIXe siècle ?

Comment le contexte de construction de la définition du terme de classe a-t-il nourri la diversité des stratégies radicales du XIXe siècle en Grande-Bretagne permettant ainsi la construction et la prise de conscience d'une classe ouvrière en tant que classe à part entière ?

Si la classe et les formes de promotion et de réception des mouvements radicaux sont en constante transformation, le processus que décrit Belchem ne va-t-il que dans un sens, celui de la classe qui définit le radicalisme ? Ou ces programmes et campagnes ont-ils contribué aux changements culturels et discursifs qui définissent la classe sociale ?

En quoi la classe sociale est-elle à la fois le produit et l'origine de l'engagement dans les mouvements protestataires en Grande-Bretagne au XIXe siècle ?

Pistes pour un plan

Pour réfléchir au rapport dynamique entre classe sociale et contestation, nous nous demanderons dans un premier temps dans quelle mesure les campagnes et programmes radicaux à travers la période sont ancrés dans une classe sociale distincte. Ensuite, nous nous interrogerons sur les revendications et les méthodes de mobilisation qui semblent, du moins au premier abord, revêtir un caractère trans-classe. Enfin, nous nous pencherons sur l'expérience militante elle-même en tant que facteur prépondérant dans la constitution d'un sentiment d'appartenance sociale dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle.

I : Mouvements protestataires : un ancrage social bien défini ?

Mouvements ouvriers, mouvements « bourgeois »

Selon John Belchem, ce qui détermine la façon dont les mouvements de protestation cherchent à mobiliser, à convaincre ou à transmettre leurs revendications est la position sociale de celles et ceux qui y militent et le contexte économique dans lequel ils agissent. Il est indéniable que certaines luttes au XIXe siècle sont ancrées dans l'expérience d'une classe sociale particulière et ont pour but d'améliorer la condition ou de représenter les intérêts de cette classe. Ceux qui y militent se trouvent face à des groupes ayant des intérêts opposés, souvent hostiles à leurs demandes et prêts à exercer leur pouvoir pour réprimer leurs actions collectives. Pour Eric Hobsbawm, le mouvement de bris de machines qui se répand dans le Nottinghamshire, le Lancashire et le Yorkshire en 1811 et 1812 est l'expression d'une conscience de classe naissante. Les protagonistes cherchent à entraver le passage à la mécanisation, processus qui a un impact direct sur leur capacité à gagner leur vie, à subvenir aux besoins de leurs familles ou à penser un meilleur futur pour leurs enfants. E. P. Thompson note que très peu de briseurs sont dénoncés : il y a une forte solidarité dans les villages du nord qui empêche la découverte de leur identité par les autorités locales, ce que Thompson définit comme une forme de solidarité, non pas entre des personnes mais « contre » (« *solidarity against* ») ceux qui ne font pas partie de la communauté. Ce sentiment de solidarité se traduit-il par un sentiment d'appartenance sociale ? Pour Thompson, on peut voir dans le luddisme une étape importante dans la formation d'une classe ouvrière anglaise.

De même, on considère la décennie des années 1810 comme l'« apogée » (« *heyday* ») du mouvement populaire pour la réforme parlementaire. Même si ce mouvement rassemble réformateurs issus de différents milieux sociaux, c'est au sein de la classe populaire, chez ceux qui travaillent dans les régions du textile, que le mouvement prend de l'élan. Parmi les principales revendications du mouvement est le désir d'obtenir des droits politiques pour le plus grand nombre. Les tenants du radicalisme pensent qu'une réforme politique, en particulier l'obtention du suffrage universel masculin et la réforme parlementaire, permettrait de diminuer la détresse sociale des plus pauvres. En effet, les

ouvriers et ouvrières voient dans leur condition sociale le résultat direct des mesures prises à la fin des guerres napoléoniennes par les dirigeants politiques issus des couches supérieures de la société britannique. Des mesures comme l'imposition d'impôts sur les produits de première nécessité, incarnées par les lois sur les grains, promulguées à nouveau en 1815, sont perçues comme une attaque sur les ouvriers du textile et leurs familles. Les intérêts de ces derniers semblent donc opposés à ceux des grands propriétaires terriens qui, en instaurant des mesures de protection économiques, et en refusant d'étendre le droit de vote, contribuent à la subjugation de ceux qui vivent de leur travail. Vu à travers ce prisme, les mobilisations à cette époque et jusqu'en 1820 seraient donc le reflet d'une conscience de classe naissante au sein de la population ouvrière dans les régions textiles du nord de l'Angleterre. De même, la violence de la *yeomanry* pour réprimer la manifestation à Manchester le 16 août 1819, connue sous le nom du « massacre de Peterloo », serait le résultat de la « haine de classe » (Thompson) au sein de la bourgeoisie manufacturière alliée aux autorités locales *tory*.

Si le mouvement radical des années 1815 à 1832 est soutenu par de nombreux travailleurs de l'industrie du textile, on constate néanmoins une forte influence au sein du mouvement radical des réformateurs bourgeois, qui, eux aussi, sont exclus du droit de vote. C'est l'alliance entre des réformateurs comme Thomas Attwood, de l'union politique de Birmingham, et des radicaux des couches sociales inférieures, qui inquiète les autorités au moment des « journées de mai » et qui mène, peu après, à l'adoption d'une loi réformatrice mais modérée en juin 1832, sous le gouvernement de Charles Grey qui maintient une barre censitaire. En revanche le mouvement chartiste, né du sentiment d'injustice au sein de la classe ouvrière face à leur exclusion du droit de vote en 1832, est, selon Malcolm Chase, le mouvement ouvrier le plus important de l'histoire britannique. Plusieurs chartistes, y compris Joseph Rayner Stephens, considèrent que le mouvement est le résultat d'un ensemble de facteurs socio-économiques (« *knife and fork issues* ») liés à l'industrialisation qui ont un impact sur les travailleurs et leurs familles. Si jusqu'en 1839 le mouvement chartiste bénéficie du soutien de certains réformateurs de la classe moyenne, et si en Écosse on remarque une alliance plus fréquente entre ouvriers et réformateurs bourgeois, à partir des années 1840, et après le soulèvement de Newport au pays de Galles en novembre 1839, le mouvement se recentre sur les revendications ouvrières. Le retrait progressif des classes moyennes à la fin des années 1830, suite à d'importantes réformes de l'administration municipale, est perçu comme une grande « trahison ».

Quand il remet la notion de classe sociale au centre du débat sur le radicalisme, John Belchem rappelle qu'un mouvement de contestation naît dans un contexte bien particulier. Pour E. P. Thompson, c'est dans l'engagement radical des années 1790 jusqu'à 1832 qu'une conscience de classe est forgée en Angleterre. La solidarité ouvrière s'oppose à la classe industrielle qui détient les richesses du pays et tente de multiplier les profits en exploitant le travail des ouvriers et ouvrières. À cette même période et à partir des années 1820, des syndicats comme la *Grand General Union of Operative Spinners* fondé par John Doherty (1829-30) et la *National Association for the Protection of Labour* (1829-32) se forment à l'échelle nationale avec comme objectif de représenter les ouvriers fileurs de coton, et non pas uniquement les artisans qualifiés. Pour l'historien Ross McKibbin, les lois interdisant les syndicats, promulguées en 1799-1800, auraient contribué au développement d'une conscience de classe chez certains ouvriers. Pour la première fois, les syndicats, qui étaient jusqu'alors des petits groupes restreints, représentant souvent les maîtres plutôt que les employés, commencent à rallier les ouvriers en leur sein. Cette unité de classe semble se défaire pendant les années 1860 et 1870, au moment de la création de ce que les Webb appellent les syndicats « nouveau modèle », comme la *Amalgamated*

Society of Engineers par exemple, et lorsque les écarts se creusent entre les salaires des ouvriers qualifiés et non-qualifiés. Or, le « nouveau syndicalisme » des années 1880 ouvre la possibilité d'une adhésion syndicale à l'ensemble des travailleurs « non-qualifiés ». Eleanor Marx considère que la porosité entre nouveaux syndicats et socialisme contribue à la naissance d'une conscience de classe chez les travailleurs britanniques.

Si les mouvements radicaux sont souvent associés à la classe ouvrière et à leurs revendications politiques et sociales (« *radical* » peut être synonyme d'« ouvrier » ou de « populaire »), certaines luttes sont néanmoins portées principalement par la classe bourgeoise. L'owénisme et les organisations socialistes de fin de siècle comme la *Social Democratic Federation* ou la Société fabienne sont des mouvements ancrés dans la classe moyenne, mobilisant directement peu de travailleurs dans leurs rangs, même si l'adhésion aux idées socialistes se répand au début des années 1890. La lutte contre l'esclavage dans les années 1820 et 1830 mobilise en priorité la classe bourgeoise qui, attachée aux principes du libre-échange, veut voir le démantèlement du système esclavagiste dans l'empire britannique tout comme la fin du système de protectionnisme économique. Aucun homme ou femme de la classe ouvrière ne devient leader abolitionniste, selon Clare Midgley qui affirme que « *working-class women were excluded from the transatlantic anti-slavery sisterhood even more completely than black women* ». Midgley attribue cette absence de femmes ouvrières au sein des sociétés abolitionnistes féminines d'une part à la forte identité de classe qui les caractérise (« *class-specific feminine identity* ») et qui se forge au sein des sociétés pour l'abolition, et d'autre part, à un mépris de classe à l'intérieur de la bourgeoisie. Les femmes bourgeoises qui cherchent à s'allier avec les femmes ouvrières courent le risque, selon Midgley, de « l'ostracisme social ».

Peu d'abolitionnistes de la classe moyenne, mise à part Elizabeth Heyrick, soutiennent les droits des travailleurs. Abolitionniste important, William Wilberforce est considéré comme un ennemi de classe par les radicaux pour avoir voté contre des mesures visant à améliorer la vie des ouvriers. Il soutient les lois sur les grains de 1815 et il vote en faveur des lois interdisant les syndicats (« *Combination Acts* ») en 1799-1800. Au sein du mouvement radical, et en particulier chez certains dirigeants du mouvement comme William Cobbett et Richard Carlile, on exprime une hostilité envers la campagne pour l'abolition de l'esclavage qui s'apparente non seulement à une critique de la classe bourgeoise mais également à une forme de racisme envers la population réduite en esclavage aux Caraïbes. Selon ces radicaux, il faut d'abord émanciper les « esclaves blancs » exploités en Grande-Bretagne avant de s'intéresser au sort des esclaves dans les colonies de plantation. La solidarité prolétaire, perçue par Marcus Rediker dans ses recherches sur l'espace transatlantique, semble ne pas se réaliser, ni à l'époque de la campagne pour l'abolition, ni au moment de l'expansion impériale, à part chez les ultra-radicaux dans les années 1810 ou au sein des cercles d'intellectuels positivistes dans les années 1860 et 1870.

Enfin le mouvement pour le suffrage des femmes est majoritairement bourgeois, même si la *National Union of Women's Suffrage Societies* mobilise de nombreuses femmes ouvrières, comme Selina Cooper ou Ada Nield Chew, dans les branches locales. Laura Schwartz a mis en avant le rôle joué dans le mouvement par des femmes employées en tant que domestiques dans des maisons bourgeoises au tournant du XXe siècle. Ces femmes, en accomplissant les tâches ménagères au sein des foyers aisés, permettent, par leur travail, aux femmes qui les emploient de se rencontrer, de s'organiser et de militer (Schwartz, 2019). En soutenant la revendication du suffrage « dans les mêmes conditions que les hommes », et le maintien du cens d'éligibilité, les dirigeantes de la campagne pour le suffrage féminin excluent la majorité des femmes ouvrières, y compris celles qui travaillent pour elles.

Si l'on observe donc que certaines luttes à travers cette période sont ancrées dans un sentiment de solidarité de classe et expriment une forme d'opposition envers, ou un mépris pour, une autre classe sociale, en se penchant sur la composition des mouvements, un autre point de vue se dégage. Comme l'ont noté beaucoup de candidats, certains mouvements populaires sont portés par des hommes de la bourgeoisie, voire de l'aristocratie, alors qu'au sein des mouvements abolitionniste, suffragiste et socialiste, on constate une mobilisation importante de la classe ouvrière.

Une composition sociale plus complexe

Au sein des mouvements de contestation populaire, on trouve des leaders issus des milieux ouvriers qui ont pour objectif de représenter leur classe sociale. Ces derniers sont convaincus que l'émancipation ouvrière découle de l'autodétermination. Il ne faut pas compter sur les classes supérieures pour obtenir des droits. William Lovett, auteur principal de la Charte du Peuple (1838), veut que les travailleurs s'organisent eux-mêmes et la *London Working Men's Association* promeut les leaders de la classe ouvrière. Samuel Bamford, quand il écrit son *Passages in the Life of a Radical* en 1844 à l'époque du chartisme, met en garde dans son autobiographie contre les dangers de s'appuyer sur des leaders charismatiques mais sans expérience de la vie ouvrière.

Néanmoins, malgré une forte identité de classe au sein de certains mouvements, force est de constater, en ce qui concerne les mouvements ouvriers de la première moitié du XIXe siècle, et même certaines luttes à la fin de la période, l'importance de certains leaders bourgeois. Henry 'Orateur' Hunt est un *gentleman radical*, originaire du Wiltshire dans le sud de l'Angleterre, partisan de la réforme parlementaire et défenseur du suffrage universel masculin. Il incarne le mouvement radical au moment de l'apogée du radicalisme d'après-guerre. Entre 1816 et 1820, sa stratégie consiste à susciter une adhésion populaire massive au mouvement afin de faire pression sur le gouvernement. Feargus O'Connor, dirigeant chartiste, vient d'une grande famille irlandaise. Pour John Belchem, comme pour Malcolm Chase, O'Connor a un rôle très important dans la mobilisation populaire. C'est lui, plus que William Lovett, qui réussit à faire du chartisme un mouvement de masse. Lovett, quant à lui, préfère le travail en comité restreint, loin de grands rassemblements ouvriers. La *London Working Men's Association* (LWMA) est inaccessible aux ouvriers les plus pauvres, qui ne peuvent payer l'adhésion, ainsi qu'aux femmes. Plus tard dans le siècle, au moment de la montée en puissance du nouveau syndicalisme et lorsque le pays est en pleine croissance démographique, Annie Besant, membre de la Société fabienne et issue d'une famille de la classe moyenne, s'implique dans le soutien de la grève des allumettières en 1888 après avoir soutenu les ouvriers agricoles en 1872.

Dans le même ordre d'idées, si certains mouvements sont associés historiquement à la classe moyenne industrielle, l'historiographie récente a permis de nuancer cette lecture. Pendant de longues années, la lutte contre l'esclavage a été considérée comme une mobilisation sans envergure, portée par la bourgeoisie. Cependant, ce point de vue est atténué si l'on prend en compte la mobilisation des personnes ayant le statut d'esclave dans les colonies ainsi que la participation des ouvrières et ouvriers à la campagne pétitionnaire pour l'abolition au début des années 1830. Robert Wedderburn, né esclave, milite pour l'abolition et publie deux pamphlets en 1817 et en 1824. De même, le mouvement pour le droit de vote des femmes au tournant du XXe siècle a longtemps été réduit à un seul courant, celui du militantisme « suffragette », incarné par la *Women's Social and Political Union* (WPSU) et majoritairement bourgeoise. Pourtant le mouvement pour le suffrage a su mobiliser des femmes et des hommes de la classe ouvrière. Jill Liddington et Jill Norris ont porté à notre connaissance le rôle des « suffragistes radicales » actives dans le Lancashire au tournant du XXe siècle. En revanche, malgré le

caractère bourgeois de la WSPU, quelques femmes de la classe ouvrière, comme Hannah Mitchell, sont membres et y militent. On note aussi que, même si les adhérents des groupes socialistes comme la *Social Democratic Federation*, la *Socialist League* ou la Société fabienne sont souvent issus des milieux aisés, le socialisme parvient à pénétrer le milieu ouvrier, comme le montre Louise Raw dans son ouvrage sur la grève des allumettières de l'usine Bryant and May de 1888. Ben Tillett, syndicaliste, docker et organisateur de grèves dans les années 1890, se revendique socialiste tout comme d'autres militants syndicaux.

En effet, il n'y a pas de réaction uniforme aux revendications radicales au sein d'une même classe sociale, tout comme les clivages au sein d'un mouvement ne se fondent pas uniquement sur les divergences sociales. Bien qu'Eric Hobsbawm voie dans le bris de machines l'expression d'une conscience de classe naissante, il admet, dans son article « *The Machine-Breakers* » (1952) que tous les travailleurs ne s'opposent pas à la mécanisation. Cette dernière pouvait présenter des avantages pour certains, y compris pour les femmes, désormais embauchées dans des fabriques. De même, la tendance « loyaliste » coexiste avec le radicalisme au sein des classes populaires dans les années 1810 et ce depuis le début des guerres révolutionnaires et napoléoniennes. On estime également que le conservatisme des classes ouvrières est un des facteurs empêchant la formation d'un mouvement ouvrier de masse à partir des années 1860.

Des clivages au sein d'une même classe sociale, voire d'une même famille, existent également au sein du mouvement pour le vote des femmes. Sylvia Pankhurst rompt avec sa mère et ses sœurs en fondant la *East London Federation of Suffragettes* en 1913 pour tenter de mobiliser davantage de femmes ouvrières dans la lutte pour le suffrage féminin. Au sein des classes populaires, la lutte pour le droit de vote des femmes est accueillie de différentes manières. Alors que Ada Nield Chew et Selina Cooper préfèrent militer pour les droits des travailleurs et pour le suffrage universel, Hannah Mitchell et Annie Kenney, toutes deux issues du milieu ouvrier, militent au sein de la WSPU qui mène la campagne pour le suffrage « sur les mêmes bases que les hommes ». Si certains mouvements se construisent comme des actions de classe, mobilisant hommes et femmes du même milieu social qui partagent certaines expériences communes en opposition à d'autres groupes sociaux, le caractère social des mouvements, tout comme les classes sociales elles-mêmes, sont loin d'être homogènes. Comme le démontre l'exemple du suffrage des femmes, d'autres facteurs interagissent avec le sentiment d'appartenance à une classe sociale dans la naissance et la diffusion d'un programme radical.

Tensions entre classe sociale et autres « identités »

Il était très pertinent de souligner que d'autres formes d'oppression, en interaction avec le statut social, peuvent générer un engagement militant ou se manifester dans l'expérience même de s'engager. Elles peuvent également se révéler au sein d'une même classe sociale. Catherine Hall affirme, en évoquant le radicalisme populaire du début du XIXe siècle que l'appartenance sociale entre toujours en dialogue avec le genre : « *Class identity, once theorized as essentially male or gender-neutral, is always articulated with a masculine or feminine subject* » (« The Tale of Samuel and Jemima: Gender and Working-Class Culture in Nineteenth-Century England »). Pour certaines historiennes comme Hall, on assiste à la marginalisation progressive des femmes ouvrières au sein des mouvements de contestation au début du XIXe siècle en lien avec une évolution dans les modalités d'action. Dès le début du siècle le mouvement radical commence à utiliser des méthodes de diffusion et de mobilisation similaires à celles utilisées au sein de la campagne pour l'abolition de la traite transatlantique. Les pétitions, la mobilisation locale, la création de comités d'action en sont des exemples. Agissant de plus en plus selon

les normes bourgeoises, qui dictent que les femmes n'ont pas leur place dans la sphère publique, les sociétés locales pour la réforme radicale accueilleraient uniquement des hommes en leur sein.

Ce portrait, qui insiste sur le retrait progressif des femmes au sein du mouvement radical, est remis en cause par d'autres historiens, comme Katrina Navickas et Matthew Roberts. Selon eux, les femmes du milieu populaire continuent à jouer un rôle actif au sein du radicalisme et du chartisme malgré les évolutions des modalités d'action. Selon Michael Bush, la réaction brutale de la *yeomanry* face aux manifestants à Manchester en août 1819 s'explique non seulement par la « haine de classe » mais également par un sentiment d'indignation chez les hommes de la classe moyenne face à la présence d'un nombre important de femmes ouvrières dans la foule. Mary Fildes, la présidente de la société féminine pour la réforme parlementaire de Manchester, accompagne Henry Hunt au moment du défilé et jusqu'en haut de l'estrade. Les femmes victimes de l'assaut sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes. Si le mouvement ouvrier, après 1848, rencontre des obstacles à mobiliser les femmes à grande échelle, c'est, selon Louise Raw, en raison de la « misogynie » qui caractérise les organisations syndicales et qui empêche une convergence de luttes féministes et ouvrières dans la deuxième moitié du siècle (*Striking a Light*, 2011). Pour Barbara Taylor, ce sont souvent les ouvriers eux-mêmes, opposés au travail des femmes qui a tendance à faire baisser les salaires, et non pas les employeurs, qui empêchent l'émancipation des femmes ouvrières (*Eve and the New Jerusalem*, 1983).

L'engagement pour une cause radicale et la façon dont on s'y intègre peut également reposer sur d'autres types d'« identité ». Même si les mouvements protestataires sont des mouvements de masse, ayant un caractère national, l'engagement se manifeste différemment au pays de Galles, en Angleterre et en Écosse. La question de savoir si les radicaux écossais dans les années 1810 ont des aspirations nationalistes ou sont liés davantage aux radicaux anglais et gallois par des affinités de classe sociale fait l'objet d'un débat. Le chartisme a un caractère particulier en Écosse où le mouvement a des accents patriotiques, ce que confirme les titres de certains journaux chartistes. De même, le soulèvement à Newport en 1839 est un soulèvement armé ancré dans les communautés minières du sud du pays de Galles. Les rebelles communiquent entre eux en gallois, et arrivent donc à ne pas se faire remarquer par les autorités locales avant le début de l'action.

Depuis peu, on s'intéresse dans l'historiographie des mouvements protestataires à l'expérience des personnes racisées, souvent nées avec le statut d'esclave, habitant en Grande-Bretagne au XIXe siècle. Certains travaux ont pris pour objet des individus jusqu'à présent marginalisés, comme Robert Wedderburn, militant dans le mouvement radical (1815-20) et abolitionniste, ou Mary Prince, dont le récit est publié et diffusé par les abolitionnistes en 1831. Il semble nécessaire donc, tout en s'interrogeant sur la complexité des facteurs sociaux dans la mobilisation, de prendre en compte d'autres critères qui poussent à l'engagement militant pendant la période ou qui, en lien avec le contexte social, déterminent l'expérience vécue au sein d'un mouvement. De même, si l'on s'intéresse aux discours exprimés par des acteurs dans différents mouvements protestataires ainsi que les modalités d'action choisies, l'on constate que certaines revendications traversent les luttes et certaines modalités semblent les réunir, indépendamment de leur caractère social.

II : Des enjeux et des modalités d'action trans-classe ?

Discours radical et contexte social

Plusieurs candidats ont constaté que, malgré l'importance du contexte social dans lequel naît un mouvement de protestation, certains programmes radicaux, dans leurs grandes lignes, transcendent

les couches de la société britannique et se fondent sur des idées parfois faisant appel à un héritage de luttes anciennes ou de droits fondamentaux. D'autres militent pour des nouveaux droits pour un plus grand nombre. Qu'il s'agisse du mouvement radical, chartiste, suffragiste ou socialiste, une des revendications majeures de la période, qui semble, au premier abord, réunir classe ouvrière et classe moyenne, est la demande d'une réforme parlementaire pour mettre fin à l'hégémonie politique de la classe foncière et, plus tard dans le siècle, de la domination masculine.

Au sein du mouvement radical des années 1815 à 1832, l'extension du droit de vote, au-delà des grands propriétaires terriens et à tous les hommes adultes, ou à une tranche de la population masculine, est au cœur des revendications. Si en 1830-32 la campagne pour la réforme parlementaire unit différentes couches de la société autour d'un objectif commun, cette unité trans-classe semble, malgré tout, se déliter petit à petit après la réforme de 1832. La demande, au cœur des six points de la Charte du Peuple pour un vote pour tout homme ayant vingt-et-un ans ou plus, est défendue par un mouvement ouvrier en pleine croissance mais perd petit à petit le soutien des hommes de la classe moyenne une fois ces derniers intégrés aux instances de décision locales et nationales. Néanmoins, le rapprochement des socialistes et du mouvement ouvrier au tournant du XXe siècle aboutit à la création d'une alliance entre le *Trades Union Congress* et les socialistes avant les élections législatives de 1900 avec comme objectif de proposer des candidats qui représenteraient la classe ouvrière à la Chambre des Communes.

La campagne pour un élargissement de la représentation parlementaire est un fil conducteur qui réunit les différents mouvements de contestation politique pendant le dix-neuvième siècle. Si le droit de vote des femmes est exclu des programmes radicaux et chartistes, cette demande rassemble, à partir des années 1850, femmes de la classe ouvrière et femmes de milieux plus aisés qui sont, sinon une « classe » à part, toutes exclues, quelle que soit leur situation sociale, de la possibilité d'agir en tant que citoyennes et de prendre part à la vie politique du pays. La pétition rédigée par les femmes chartistes de Sheffield en 1851 montre bien que, si les principales militantes dans cette association sont des femmes ouvrières, elles partagent un même objectif, celui du suffrage féminin, avec des femmes qui, quant à elles, sont issues des couches supérieures.

Si la demande d'une extension du suffrage transcende de manière très large les différents mouvements de contestation et semble relier, par moments, les classes sociales exclues du suffrage, il est important de noter qu'une distinction sociale s'opère néanmoins. C'est précisément ce que suggère John Belchem quand il rappelle que la classe sociale reste le critère déterminant dans la promotion et la réception des programmes radicaux. Face à la réticence au sein des partis conservateur et libéral au tournant du XXe siècle de soutenir un élargissement du suffrage, certains groupes de « suffragettes » préfèrent demander le droit de vote pour des femmes « sur les mêmes bases que les hommes », et donc le maintien d'un cens d'éligibilité, excluant d'office les femmes ouvrières. Si l'on regarde de plus près, le discours radical s'articule la plupart du temps avec des considérations de classe sociale.

Au cœur des demandes de certains mouvements est la fin de l'exploitation. Si plusieurs luttes se fondent sur l'opposition aux différentes formes d'oppression qualifiées « d'esclavage », il est évident, et cet exemple est plus particulièrement parlant à cet égard, qu'il faut s'intéresser au contexte social et colonial dans lequel ces revendications sont formulées. L'absence de droits politiques, civils ou sociaux des femmes pendant la quasi-totalité de la période étudiée fait que leur situation est parfois comparée à celle des personnes réduites en esclavage. On constate l'utilisation du terme « esclavage » pour décrire la condition ouvrière sur les banderoles brodées et portées lors de la manifestation à St. Peter's Field en 1819. Le mouvement syndical, le mouvement pour la réforme parlementaire et le socialisme

dénoncent, à diverses reprises au cours du siècle, les conditions de travail et de vie de la classe ouvrière. L'expression « esclavage blanc » (« *white slavery* ») a été employée par des radicaux au début du XIXe siècle ainsi que par des socialistes comme Annie Besant ou Henry Hyndman dans leurs écrits à la fin de la période. Si le discours de l'esclavage est donc utilisé pour revendiquer des droits pour des femmes et pour des ouvriers, les abolitionnistes luttent pendant les années 1820 et 1830 pour la fin progressive ou immédiate de l'institution de l'esclavage qui est une réalité structurelle, sociale et économique dans les colonies britanniques. De nombreux actes de résistance ont lieu au sein des colonies, non seulement au moment des rébellions connues dans la Barbade en 1816, au Guyana en 1823 et en Jamaïque en 1831-32, pour lutter contre le système économique et social fondé sur l'esclavagisme.

D'autres programmes radicaux prônent la refonte de l'ordre social ou moral de la société britannique. Dans les années 1810 les radicaux réunis à Londres sous le nom de la *Society of Spencean Philanthropists* soutiennent l'abolition de la propriété privée et l'avènement d'un nouvel ordre social qui effacerait les différences de classe. Ces idées mobilisent surtout ceux qui, à cause de leur situation sociale et économique, sont en marge de la société. Le « *Land plan* » de Feargus O'Connor, lancé en 1845 dans le cadre du chartisme, est aussi né d'une volonté d'abolir la domination des ouvriers par le patronat. D'autres mouvements ont une composition sociale plus hétérogène, transcendant ainsi les clivages sociaux. L'owénisme est un mouvement socialiste dont le fer de lance est l'industriel et philanthrope Robert Owen. Après avoir expérimenté de nouvelles façons d'organiser le travail et la vie en communauté autour de sa fabrique à New Lanark en Écosse entre 1800 et 1825, Owen commence à diffuser sa vision d'un « nouveau monde moral » dans le journal qu'il publie sous le même nom (*New Moral World*) entre 1834 et 1835. L'owénisme a mobilisé de nombreuses femmes de la classe ouvrière et de la classe moyenne autour d'idées diverses comme la réforme du mariage, l'amélioration des conditions au travail et l'importance de l'éducation. Au moment du regain du socialisme à partir des années 1880, certains socialistes critiquent l'owénisme comme « utopique ». Marx et Engels, par exemple, estiment que le système capitaliste doit être renversé dans le cadre d'une révolution prolétaire qui serait suivie de la création d'une société plus équitable. Néanmoins, on constate des continuités dans le discours socialiste à travers la période et l'influence de Robert Owen, le « père du socialisme » en Grande-Bretagne, sur les mouvements socialistes à la fin du siècle, est indéniable. En plus d'une certaine continuité rhétorique au sein des mouvements du XIXe siècle en Grande-Bretagne, on constate aussi que les méthodes employées par les militants se ressemblent, peu importe le caractère social du mouvement.

Modalités d'action communes

Si l'on s'intéresse aux programmes fondateurs des mouvements et à leur promotion auprès d'un public plus large, c'est souvent par le biais de la presse écrite ou des pamphlets à petits prix que les idées radicales sont diffusées. Il était intéressant de souligner le fait que, qu'il s'agisse du mouvement ouvrier ou des luttes suffragiste et socialiste, la presse écrite joue un rôle primordial dans la promotion des revendications. Toutefois, par la virulence de leurs propos, par les idées véhiculées, ou par les lieux de publication ou de distribution, certaines publications visent un public particulier. Des journaux radicaux, s'adressant aux classes populaires, sont publiés dans la première moitié du XIXe siècle. On peut penser à *Cobbett's Weekly Political Register* ou au *Northern Liberator*, publié dans le Nord-Est de l'Angleterre, à l'époque chartiste. Certaines publications radicales ou chartistes, comme *The Medusa* ou le *Red Republican* prônent un discours de luttes de classes. Bien que le taux d'alphabétisation soit

encore faible au début du XIXe siècle, de nombreux ouvriers savent lire, soit en fréquentant des *Sunday schools*, soit en s'instruisant eux-mêmes. Les pratiques de lecture collective dans les ateliers et dans des foyers se multiplient, ainsi qu'en témoignent les autobiographies chartistes comme celle de W. E. Adams, publiée en 1903 sous le titre *Memoir of a Social Atom*. Le taux d'alphabétisation est plus élevé au sein des classes moyennes dans la première moitié du siècle. Comme le notent Ryan Hanley et Kathryn Gleadle le pamphlet abolitionniste *Immediate Not Gradual Abolition*, publié par Elizabeth Heyrick en 1824, a un succès fulgurant et rallie de nombreuses personnes à la cause. C'est, selon eux, le « *blockbuster pamphlet* » de la campagne abolitionniste qui repose également sur la circulation et la signature de pétitions contre l'esclavage.

L'un des principaux moyens de promouvoir les idées radicales au XIXe siècle, au-delà de la circulation des journaux, consiste à organiser des rassemblements publics dans des espaces ouverts, qu'il s'agisse des manifestations de masse de l'époque chartiste, des défilés pour le droit de vote des femmes, ou des cortèges et manifestations liés aux grandes grèves ouvrières des années 1880 et 1890 et du début du XXe siècle. Les rassemblements peuvent, en fonction de leur nature, réunir des personnes de différentes classes sociales. Ceux organisés par les unions politiques en mai 1832 à Birmingham et dans d'autres grandes villes, avant l'adoption du premier projet de loi sur la réforme parlementaire, réunissent des gens issus de différents milieux. Les mobilisations contre l'esclavage dans les années 1830 franchissent les barrières de classe. On estime que jusqu'à 10% de la population britannique aurait signé les pétitions abolitionnistes. Les meetings pour le droit de vote, comme celui à Hyde Park en juillet 1913, connu sous le nom du « pèlerinage pour le suffrage », rassemblent des femmes issues de couches sociales diverses. Certains grands rassemblements, en revanche, ont un caractère principalement populaire. C'est le cas pour la manifestation à St. Peter's Field, le 16 août 1819, le défilé en soutien des martyrs de Tolpuddle en 1834 à Copenhagen Fields à Londres, ou encore le rassemblement chartiste à Kennington Common en 1848. La mobilisation de masse et l'occupation de l'espace public inquiètent les autorités locales ou nationales, qui soupçonnent la préparation d'un soulèvement populaire et qui ont recours, à plusieurs reprises, à une politique de répression. C'est le cas à Manchester en 1819, à Bristol et à Nottingham en 1831, lors des *Swing riots* en 1830 et à Newport en 1839.

Malgré le fait que la répression naît souvent de la peur des autorités face à la mobilisation de masse et non d'une réelle volonté populaire d'avoir recours au soulèvement, au sein de certains mouvements, l'engagement militant n'est pas toujours pacifique. Il est important de constater qu'un mouvement contient en son sein une multitude de courants qui se révèlent ou qui surgissent en fonction du contexte. Le recours aux méthodes directes ou même à la violence n'est pas propre à une classe sociale particulière. Elle peut suivre la répression ou la précéder et est liée à un sentiment d'impuissance, de désespoir ou de colère collectif chez ceux qui, artisans, femmes, ou personnes ayant le statut d'esclave, sont exclus de l'ordre établi et subissent eux-mêmes la violence ou la subjugation institutionnalisée.

La radicalité est-elle propre à la classe ouvrière ?

Plusieurs candidats ont noté que la radicalité n'est pas propre à une classe sociale particulière malgré le fait qu'on associe souvent, et jusqu'aux années 1840, les méthodes directes, comme le bris de machines, ou les soulèvements armés à la « foule » (« *mob* ») et donc aux plus pauvres dans la société. Il est vrai que certains radicaux londoniens, issues des couches les plus nécessiteuses de la population, comme William Davidson, conspirateur à Cato Street, se tournent vers des stratégies armées en 1820. On constate aussi un pas pris vers l'insurrection en Écosse en avril de la même année

suite au massacre de Peterloo et le vote des *Six Acts* en décembre 1819. Quant au mouvement chartiste, c'est l'aristocrate Feargus O'Connor qui est plus ouvert aux méthodes directes même s'il ne soutient pas ouvertement le soulèvement qui a lieu à Newport en novembre 1839. En revanche, c'est l'ouvrier William Lovett, prônant un « nouveau départ » (« *new move* ») après une période d'incarcération en 1839-40, qui insiste sur l'importance de l'éducation, de la religion et de la réforme morale comme moyens d'émancipation de la classe ouvrière. Même si l'historiographie du chartisme nous montre qu'un tel clivage est artificiel et à nuancer, il semble nécessaire d'affirmer que la plupart des ouvriers engagés dans le mouvement chartiste agissent de manière pacifique.

Selon Malcolm Chase la violence comme modalité protestataire diminue à partir des années 1840 après ce que David Jones appelle le « dernier soulèvement populaire » à Newport. Selon lui, la radicalité contestataire ne revient qu'à la fin du siècle avec le militantisme féminin pour le droit de vote. Les syndicats de métiers sont fondés à partir de 1850 et la campagne pour la réforme parlementaire porte ses fruits en 1867 quand on accorde le droit de vote aux hommes appartenant à la classe ouvrière supérieure par la deuxième loi pour la réforme parlementaire. De nombreux dirigeants syndicaux, comme Robert Applegarth et William Allan, préfèrent soutenir les candidats du Parti libéral plutôt que la lutte socialiste et n'envisagent la grève que comme dernier recours. En revanche, pour certains, socialistes et syndicalistes militants, influencés par la pensée marxiste, c'est seulement par le biais d'une révolution que l'exploitation de la classe ouvrière s'arrêtera. Cette vision ne parvient pas à convaincre tous les militants du mouvement ouvrier. Plusieurs syndicalistes quittent la Première Internationale lorsque l'organisation soutient la Commune de Paris en mars 1871.

À partir de 1903, la WSPU, dont les membres appartiennent principalement à la classe moyenne, utilise des méthodes directes pour obtenir des droits. En effet, Emmeline Pankhurst décrit l'engagement pour le droit de vote des femmes après 1910 comme un engagement militaire. Certaines actions directes ne sont pourtant pas violentes, comme le boycott du recensement en 1911. D'autres actions prennent comme cible la propriété privée mais pas les personnes. Beaucoup de femmes ouvrières qui s'impliquent dans le mouvement socialiste à la fin du siècle, comme Selina Cooper, sont opposées aux méthodes militantes des « suffragettes », préférant soutenir le mouvement ouvrier, malgré le manque de soutien apporté à la campagne pour des droits des femmes. D'autres, comme Dora Thewlis, fille d'ouvrier et connue sous le nom de « *baby suffragette* » en raison de son jeune âge, soutiennent et s'impliquent dans la campagne menée par la WSPU. Par le biais d'actions directes, les suffragettes réussissent à faire connaître leurs revendications à un plus grand nombre par la presse et par les actions dans les lieux publics. L'incarcération de femmes et la maltraitance qu'elles subissent entre 1912 et 1914 au sein de prisons comme celle de Holloway à Londres, lorsque plusieurs d'entre elles entament une grève de la faim, suscitent de vives critiques. La question de savoir si ces méthodes réussissent à rallier un plus grand nombre en faveur de la cause est donc sujet à débat tout comme l'impact de ces actions directes sur la politique du gouvernement.

S'il était pertinent de réfléchir à la façon dont les revendications d'un mouvement sont formulées et véhiculées dans un contexte social donné, ainsi qu'aux modalités d'action qui semblent, dans certains cas, transcender des clivages sociaux sur le temps long, il était primordial de penser à la façon dont les pratiques militantes contribuent elles-mêmes à fabriquer un sentiment d'appartenance sociale. Comme le dit John Belchem, la classe sociale est aussi un « produit culturel ». Comme l'ont souligné plusieurs candidats de manière très pertinente c'est en abordant la genèse d'un mouvement « par le bas » qu'on peut comprendre son importance sociale dans la Grande-Bretagne du XIXe siècle.

III : Expériences en mouvement ? La pratique militante et la « conscience de classe »

Cultures de la contestation

John Belchem insiste sur l'impact qu'aurait le statut social des personnes engagées dans une lutte sur la diffusion et la réception des revendications radicales. Or est-ce qu'il n'est pas tout aussi pertinent de se demander dans quelle mesure un sentiment d'appartenance à une classe sociale, dans le sens d'un groupe ayant des intérêts communs et partageant les mêmes rapports à la production, naît de la mobilisation elle-même ? Autrement dit, n'est-ce pas dans la pratique militante qu'une conscience de classe sociale se forme ?

Si la Charte du Peuple constitue le programme politique du mouvement chartiste, ~~une~~ réponse politique à l'exclusion sociale de la réforme parlementaire de 1832, c'est l'ensemble d'actions culturelles qu'entreprennent les membres de ce mouvement protéiforme qui engendre la solidarité ouvrière. La fondation d'école chartistes, l'organisation de fêtes, la création de chœurs, les pratiques au sein des familles comme le fait de donner des noms « chartistes » aux enfants ; toutes ces pratiques, qui associent hommes, femmes et enfants, contribuent à la formation d'une culture contestataire qui va, en quelque sorte, permettre aux ouvriers de développer une identité de classe distincte. Aussi bien que dans l'action politique, selon Matthew Roberts, c'est dans le choix collectif d'un « panthéon » de héros radicaux, souvent immortalisés par des portraits affichés sur les murs des maisons chartistes, que la classe ouvrière va se forger et se reconnaître en tant que telle. Les journaux chartistes comme le *Northern Star* permettent de fédérer les différentes expressions locales du mouvement et ne sont pas qu'un simple vecteur d'informations ; ils contribuent activement à la création d'une conscience collective chez les chartistes.

S'il est vrai que l'ensemble d'éléments qui constitue une « culture protestataire » peut contribuer à la création d'une conscience de classe, force est de constater que certaines formes culturelles, tout aussi importantes dans la formation d'un sentiment d'appartenance sociale, ne sont pas ancrées dans une lutte ou dans une cause radicale. Le méthodisme de John Wesley attire des familles ouvrières en début de siècle, surtout dans les régions rurales. De plus, à la fin du siècle, le mouvement socialiste ne permet pas, aussi rapidement que dans d'autres pays de l'Europe, la création d'un parti politique voué à représenter la classe ouvrière au parlement. Le faible attrait de la classe ouvrière pour le socialisme est en partie dû au fait que ce mouvement n'a pas pu rivaliser avec le développement d'une culture de masse, incarnée par la fondation des premiers clubs de football, et d'autres formes culturelles populaires comme le music-hall. Malgré la prolifération d'initiatives culturelles dans le cadre du Clarion Club, en particulier la création des chorales, des sorties en vélo, des ateliers de théâtre ou des randonnées entre socialistes, le mouvement rencontre des difficultés à promouvoir ses idées auprès de la classe ouvrière et à rallier ces derniers à leurs rangs.

Mobilisation et espace : les lieux où se forge la solidarité

Certains candidats ont noté que la plupart des mouvements radicaux dans la première moitié du siècle arrivent à mobiliser des adhérents non pas grâce à un programme national qui permet de donner de la cohérence à un mouvement de masse ou d'attirer des partisans, mais parce que ces mouvements sont enracinés dans des lieux où les objectifs nationaux s'articulent avec des priorités locales. Ce constat est d'autant plus percutant lorsqu'on pense à l'importance de la résistance des personnes ayant le statut d'esclave dans les îles des Caraïbes face à un système économique et racial qui les maintient subjuguées et qui leur ôte tout accès à la liberté économique ou individuelle. Les soulèvements à la

Barbade en 1816, au Guyana en 1823 et en Jamaïque en 1831 sont des actes de rébellion qui entrent en résonance avec le mouvement abolitionniste en métropole mais qui sont le reflet d'une réalité humaine qui ne peut être connue que par celles et ceux qui sont esclavisés.

Katrina Navickas, qui s'intéresse plus particulièrement au mouvement radical et ouvrier, affirme : « *Radical movements throughout this period were popular because they were locally based and loosely federated rather than homogenous.* » (*Protest and the Politics of Space and Place 1789-1848*, 2016, p. 313). Ce que soulève l'historienne est crucial. Même si l'industrialisation semble gommer les différences entre les régions, et fait qu'une ville manufacturière comme Glasgow en Écosse ressemble, dans son fonctionnement économique et démographique, à la ville de Manchester dans le nord de l'Angleterre, le contexte géographique dans lequel évolue un mouvement reste un élément significatif. La lutte pour le suffrage des femmes par exemple rencontre des difficultés à mobiliser au pays de Galles au tournant du XIXe siècle. Les représentantes du mouvement sont souvent issues des classes sociales moyennes ou supérieures et sont originaires d'Écosse ou d'Angleterre. Elles ne réussissent pas, en raison de leur classe sociale mais aussi à cause d'obstacles linguistiques, à s'entretenir avec les femmes de la classe ouvrière galloise et à les convaincre de rejoindre le mouvement.

Dans la pensée marxiste, on estime que la conscience de classe est surtout forgée au sein de la population ouvrière dans les grandes villes où se multiplient les fabriques à partir des années 1850 et où se côtoient les travailleurs. Eric Hobsbawm et Georgé Rudé ont noté, dans leur ouvrage *Captain Swing* (1969), que le bris de machines dans les campagnes en 1830-31 ne relève pas d'une action fondée sur la « conscience de classe », mais au contraire d'une forme plus traditionnelle de contestation qui s'appuie sur un ensemble de pratiques de protestation héritées du passé. Les travailleurs agricoles sont plus éloignés les uns des autres et peinent à mener des actions collectives. Même si un syndicat, le *National Agricultural Labourers' Union*, est fondé en 1872, il peine à rallier les ouvriers agricoles qui sont dispersés géographiquement et qui doivent faire face à l'hostilité des propriétaires terriens. Un argument similaire s'applique lorsqu'il s'agit des femmes ouvrières qui travaillent en tant que domestiques. Si en 1901 les femmes représentent 30% des personnes salariées, elles représentent seulement 7,5% des personnes syndiquées. La formation d'une « conscience de classe » serait donc entravée par les difficultés liées à la fragmentation de cette population ouvrière, travaillant au sein des foyers bourgeois sans occasions de discuter, de se rencontrer ou de s'organiser.

Néanmoins, certaines actions et exemples semblent aller à l'encontre de ce portrait de fragmentation géographique et ce, à différents moments pendant toute la période. Les travailleurs à Tolpuddle en 1834 sont des ouvriers de la région agricole du Dorset dans le sud-ouest de l'Angleterre qui s'associent en fondant la *Friendly Society of Agricultural Labourers* dans le cadre de la création de la *Grand National Consolidated Trades Union* (GNCTU) en 1834. Ils tissent donc des liens avec des ouvriers de différents métiers même s'ils en sont géographiquement éloignés. Il est possible, selon certains historiens comme Roger Wells, que les *Swing riots* de 1830 soient liés au mouvement pour la réforme parlementaire et ne soient pas simplement une expression de colère dans les campagnes. La différence entre mouvements « urbains » et « ruraux », est-elle donc si prononcée ? Il faut ajouter que jusqu'en 1850, certaines mobilisations ont lieu dans des espaces « semi-ruraux », ce qui brouille encore plus les pistes. Si John Belchem admet que la classe sociale est une construction culturelle, il ne porte pas sa réflexion, du moins pas dans la citation, sur l'articulation entre programmes radicaux et contexte local. Or nous avons vu que le contexte géographique dans lequel naît un mouvement est important. On peut même constater

une certaine cohésion au sein des luttes jusqu'à présent vues comme éloignées géographiquement, et ne partageant pas, au premier abord, les mêmes objectifs.

Héritages des luttes et la construction d'une conscience de classe

Enfin, il est nécessaire de s'interroger sur le temps et la mémoire radicale. Comment la mémoire et la transmission d'un héritage de luttes passées influent-elles sur la construction d'une conscience de classe dans le présent ?

Il ne s'agit pas ici d'évaluer le « succès » ou les « échecs » d'un mouvement, mais de réfléchir à la construction d'une conscience de classe dans la pratique militante sur une période plus étendue. E. P. Thompson constate que la classe ouvrière anglaise se forme entre 1790 et 1832 et à travers de multiples luttes et expériences militantes. Pour d'autres comme Eric Hobsbawm, c'est à partir de 1870, et dans un contexte de crise économique, de circulation de travailleurs, de migration et de consolidation industrielle, qu'une classe ouvrière, consciente d'elle-même, se crée. Ce qui est certain est que plusieurs mouvements pendant le siècle font appel, dans leur culture matérielle et dans leurs revendications et à travers leurs méthodes, à un héritage, ouvrier, socialiste, ou féministe par exemple, pour donner du sens ou de la légitimité à leur combat. On s'appuie sur la mémoire d'un mouvement pour en construire un autre, ou pour rallier un plus grand nombre à ses rangs. La mémoire de la répression à Peterloo est rappelée au moment de la crise du *Reform Bill* en 1829-1831, et l'ombre du massacre plane sur le mouvement chartiste. Les vétérans de Peterloo sont célébrés au moment du passage de la troisième loi pour la réforme parlementaire en 1884 et immortalisés par la photographie. On s'appuie, dans la deuxième moitié du siècle, sur la mémoire de la déportation des ouvriers de Tolpuddle, appelés « martyrs », pour construire un mouvement ouvrier de masse. Le syndicalisme et les efforts pour créer un parti politique pour représenter les intérêts de la classe ouvrière à la fin du siècle se fondent sur les efforts des radicaux et chartistes du début du siècle. On peut constater l'importance de la fabrication des banderoles, leur préservation et leur réutilisation dans d'autres contextes. Un mouvement se fonde sur une culture matérielle partagée, sur des rituels et des symboles, aussi bien que sur ses revendications.

L'expérience militante d'une époque peut être source d'inspiration ultérieure. L'expérience acquise par les femmes qui militaient au sein du mouvement abolitionniste a eu un impact sur les stratégies et priorités du mouvement pour le droit de vote des femmes. Les radicaux ayant milité dans les années 1810 s'engagent, pour certains, dans le chartisme ; d'autres, comme Samuel Bamford, se retirent citant la mémoire des échecs passés et l'ombre de la démagogie qui plane, incarnée par O'Connor. L'engagement des femmes dans le chartisme a un impact sur le mouvement pour le droit de vote féminin. Ce sont des femmes chartistes de Sheffield qui s'appuient sur leurs expériences, ainsi que sur la réalité de l'exclusion du suffrage féminin de la Charte du Peuple, pour fonder en 1851 une association qui militerait pour le suffrage réellement universel. Les débuts du mouvement pour le suffrage féminin sont donc perçus dans le mouvement chartiste et ouvrier aussi bien que dans le mouvement abolitionniste.

En revanche, c'est dans le mouvement socialiste, chez certains chartistes comme Julian Harney et Ernest Jones, et non pas dans le mouvement abolitionniste, qu'on aperçoit les débuts d'une pensée anti-impériale. Celle-ci reste néanmoins marginale au sein d'un mouvement ouvrier et mobilise seulement quelques intellectuels positivistes dans les années 1860 et 1870. Chez les militants du renouveau socialiste, la critique de l'empire est parfois féroce. Annie Besant rejoint l'*Indian National Congress* en 1913 par exemple, critique le racisme de certains fonctionnaires britanniques, et en appelle

à l'amitié fraternelle entre les peuples lors des rassemblements du premier dimanche de mai organisés sous l'égide de l'Internationale socialiste. Cependant la plupart des organisations syndicales ne s'opposent pas à l'expansion impériale. Au contraire, les *trade unions* britanniques soutiennent l'émigration ouvrière vers les « colonies blanches » et les budgets votés pour les guerres coloniales sont soutenus par les députés Lib-Lab.

Conclusion

En 1845, alors qu'il vient de passer deux ans à Manchester, Friedrich Engels estime que « la situation de la classe ouvrière est la base réelle d'où sont issus tous les mouvements sociaux actuels ». Engels écrivait pendant une décennie qui a vu l'essor du mouvement chartiste, le premier grand mouvement ouvrier de l'histoire britannique. C'est aussi dans les années 1840 que les lois sur les grains sont abrogées, ouvrant la voie à l'expansion industrielle et économique du pays sur la base d'un système de libre-échange qui va permettre à la classe moyenne britannique de se consolider et de s'enrichir. Certains mouvements sont donc nés dans un contexte social particulier en opposition à des groupes sociaux ayant des intérêts différents. Pour d'autres une conscience collective s'est forgée face à la répression ou en réponse à une forme d'exclusion, voire de misogynie ou de racisme. C'est le cas pour le mouvement ouvrier après 1819, pour le chartisme, pour le mouvement pour le droit de vote des femmes, ainsi que pour les luttes au sein des colonies contre l'esclavage ou contre l'empire. Mais dans l'extrait à l'étude, John Belchem admet que si la notion de classe sociale est mouvante, elle est aussi ancrée dans un ensemble de pratiques discursives et culturelles qui se transforment, elles aussi, pendant le XIXe siècle. Si la classe sociale est un facteur important dans la naissance d'un mouvement de contestation, ainsi que dans la diffusion et la réception de ses revendications, certains programmes ou modalités d'action peuvent réunir des groupes ayant des intérêts communs même s'ils sont originaires de classes sociales différentes. Enfin, il est pertinent de se demander si ce n'est pas par le biais d'une pratique militante, dans une culture contestataire ancrée dans un territoire, et faisant appel à une « tradition » de luttes antérieures, qu'un sentiment de solidarité, d'appartenance, voire de « classe » se crée.

Rachel ROGERS

Université Toulouse-Jean Jaurès

2 – Commentaire de texte en anglais (littérature)

Pour l'épreuve de commentaire de texte était proposé aux candidats un extrait de *The Female Quixote* de Charlotte Lennox, situé au début du chapitre VI du livre V et intitulé « *Containing some Account of Thalestris, Queen of the Amazons, with other curious Anecdotes* ». Le présent rapport vise tout d'abord à fournir un certain nombre de recommandations d'ordre pratique et méthodologique, avant de proposer plusieurs pistes d'analyse, sans prétendre à l'exhaustivité.

Écueils à éviter et conseils

Les membres du jury ont, tout d'abord, pu constater que l'œuvre semblait relativement connue des candidats. Néanmoins, ils ont souvent déploré la présentation de certaines copies qui, lorsqu'elles ne sont pas illisibles, témoignent d'un réel manque de soin. À ce titre, il convient de limiter autant que possible les ratures. Il est également recommandé aux candidats d'écrire une ligne sur deux et de marquer nettement les débuts de paragraphes. En effet, une structuration visuellement explicite des différentes parties du commentaire est indispensable pour en faciliter la lecture et en révéler la cohérence argumentative. Par ailleurs, la majorité des copies se distingue par une longueur excessive, donnant l'impression d'un travail rédigé au fil de la plume, sans réelle maîtrise de la progression.

Un autre point fondamental concerne la maîtrise parfois insuffisante d'une langue anglaise riche et nuancée. Dans de nombreuses copies, le choix d'une problématique sous forme interrogative¹ s'accompagne d'erreurs dans la syntaxe des questions, directes et indirectes, notamment dans le discours rapporté. Ainsi, une formulation telle que : « ** In this study, I will attempt to demonstrate how does the author portray Arabella as a superior being* » est fautive ; il conviendrait d'écrire : « *In this study, I will attempt to demonstrate how the author portrays Arabella as a superior being* ». De plus, une problématique efficace ne nécessite pas nécessairement d'être formulée sous forme de question : d'autres formulations peuvent tout aussi bien convenir. Un nombre significatif de copies se caractérise également par une pauvreté lexicale et syntaxique, ce qui nuit à la précision et à la subtilité des analyses. Il convient de prêter attention à l'intégration correcte des citations dans le corps du texte : trop souvent, celles-ci sont insérées de manière maladroite, sans respect des règles syntaxiques élémentaires. Une relecture attentive permettrait de corriger ce type d'erreurs. Enfin, il convient de mentionner certains usages fautifs récurrents, notamment l'emploi abusif de la forme en *-ing* à la place de noms existants en anglais (par exemple : « ** Lennox's criticizing* » au lieu de « *Lennox's criticism* », ou encore « ** her lacking of* » au lieu de « *her lack of* »). Il est également rappelé que le commentaire de texte doit être rédigé au présent, sauf lorsqu'il est fait mention d'éléments relevant du contexte historique, où l'usage du prétérit est alors justifié. Les candidats sont également invités à faire preuve de rigueur lexicale : un usage flou ou approximatif du vocabulaire nuit à la précision de l'argumentation. Là encore, une relecture rigoureuse constitue un moyen efficace de remédier à ces maladresses.

D'un point de vue méthodologique, l'exercice du commentaire de texte obéit à des exigences rigoureuses, au premier rang desquelles figure un *engagement analytique étroit* avec l'extrait proposé. Une attention particulière doit ainsi être portée au *grain du texte*, incluant, entre autres, l'analyse des

¹ Nous revenons sur la question de la problématique ci-après.

figures de style et de procédés et d'effets rhétoriques. Or, dans un nombre relativement important de copies, cette dimension a été largement négligée, ce qui a conduit le jury à sanctionner les candidats concernés, ces derniers n'ayant pas respecté la logique interne et l'esprit même de l'exercice. En effet, si la compréhension du texte constitue un préalable indispensable, elle ne saurait à elle seule satisfaire aux exigences du commentaire de texte. Il ne s'agit en aucun cas de survoler le texte, même lorsqu'il ne présente pas de difficultés manifestes sur le plan de la compréhension littérale, comme cela était le cas dans l'extrait proposé cette année. Dans cette perspective, il convient également de se méfier des micro-lectures à dominante grammaticale ou descriptive qui sont insuffisantes : si de telles observations peuvent servir d'amorce, elles ne doivent pas être confondues avec une véritable analyse stylistique et/ou littéraire. La démarche analytique doit consister à mettre au jour les effets produits par les choix formels, ce qui permet d'éviter l'écueil d'un propos purement civilisationnel ou contextuel. Il importe par ailleurs de souligner que l'analyse littéraire ne saurait être un simple prétexte à la restitution de contenus théoriques issus de cours ou de manuels de concours, parfois récités sans réelle assimilation. Le jury a, par exemple, constaté des tentatives malheureuses d'application mécanique de concepts tels que le « dialogisme bakhtinien », plaqués sur le texte proposé sans réelle pertinence ni justification. Il est préférable, en pareil cas, de s'approprier les outils critiques de manière réfléchie, en les mobilisant à bon escient plutôt qu'en les plaquant artificiellement.

Il est également attendu des candidats qu'ils prennent en compte la structure interne de l'extrait, notamment en ce qui concerne son découpage et sa progression. À cet égard, le jury a constaté que bon nombre de copies se sont contentées d'opérer des rapprochements entre le passage proposé et d'autres fragments du roman, sans véritable mise en perspective ni analyse structurée. Enfin, un nombre non négligeable de copies ont présenté une interprétation des « intentions » de l'autrice Charlotte Lennox, allant jusqu'à lui prêter une posture explicitement « féministe » ou à proposer une réflexion sur des notions contemporaines telles que le « *mansplaining* ». De telles projections, anachroniques dans le contexte de *The Female Quixote* témoignent d'un manque de distance critique et de rigueur interprétative, pourtant attendues des agrégatifs.

Du point de vue méthodologique, la construction et la formulation de la problématique demeurent un écueil notable dans de trop nombreuses copies. Il convient de rappeler qu'une problématique doit poser un véritable problème d'interprétation, articulant les enjeux textuels de manière rigoureuse. Elle doit s'exprimer dans un paragraphe structuré, mettant en évidence une ou plusieurs tensions interprétatives justifiant l'analyse. Trop souvent, toutefois, elle prend la forme d'une question isolée – parfois d'une série de questions juxtaposées – surgissant abruptement après une contextualisation approximative. Cette formulation, fréquemment maladroite sur le plan grammatical et syntaxique, manque, comme on l'a vu, souvent de clarté, et fait montre d'une pensée encore inaboutie. Il n'est pas rare que cette problématique, davantage adaptée à une dissertation, tende à généraliser ou à extrapoler des enjeux internes au texte proposé mal circonscrits (ex. : « *How does Lennox subvert 18th century notions around education?* »), ou qu'elle s'avère confuse (ex. : « *We will figure out to what extent the chosen extract informs us about what women's role was viewed at that time...* »). Un défaut récurrent réside dans le caractère trop large, voire vague, de l'angle d'approche, qui entraîne des analyses superficielles, se limitant souvent à une paraphrase du texte, sans *mise en perspective stylistique ou littéraire*. Cette faiblesse est accentuée par l'usage inapproprié de concepts étudiés ailleurs, plaqués artificiellement sur un extrait qui ne s'y prête pas, ou par le recours excessif à des références théoriques et critiques (philosophes, penseurs, etc.) mobilisées sans réelle intégration analytique. Le commentaire de texte

exige, au contraire, une lecture fine fondée sur une analyse formelle rigoureuse, nourrie par les spécificités du passage à commenter. Les relevés de champs lexicaux ou les simples inventaires de citations doivent être proscrits : toute référence au texte doit faire l'objet d'un *commentaire interprétatif*, qui en éclaire la portée. Les candidats ne doivent en aucun cas laisser les membres du jury faire le travail à leur place. Une copie particulièrement remarquable a su s'appuyer de manière pertinente sur un texte de Samuel Johnson, publié en 1753 dans *The Adventurer*, pour éclairer les représentations genrées de l'écriture féminine au XVIII^e siècle. Cet exemple – qui n'a pas été cité *in extenso*, et c'est bien normal, dans la copie en question – illustre la manière dont une référence bien choisie, en lien étroit avec le passage étudié, peut véritablement enrichir l'analyse. La voici : « *In former times, the pen, like the sword, was considered as consigned by nature to the hands of men; the ladies contented themselves with private virtues and domestick excellence; and a female writer, like a female warrior, was considered as a kind of eccentric being, that deviated, however illustriously, from her due sphere of motion, and was, therefore, rather to be gazed at with wonder, than countenanced by imitation. But as in the times past are said to have been a nation of Amazons, who drew the bow and wielded the battle-axe, formed encampments and wasted nations, the revolution of years has now produced a generation of Amazons of the pen, who with the spirit of their predecessors have set masculine tyranny at defiance, asserted their claim to the regions of science, and seem resolved to contest the usurpations of virility* ». On voit bien ici comment un tel texte, contemporain de *The Female Quixote*, peut aider à analyser l'extrait soumis à l'étude cette année.

L'introduction, en particulier, ne saurait être négligée : elle doit poser les fondations du commentaire, sans recourir à des citations hors contexte ou mal exploitées. Le jury a également regretté la lourdeur ou le manque de dynamisme de certains plans proposés par les candidats, qui aboutissent à des développements binaires, ou à une stricte reprise des interrogations formulées dans la problématique, confondant ainsi problématique et annonce de plan. À l'inverse, un plan véritablement analytique, structuré autour de strates interprétatives progressives, permet de rendre compte de la complexité du texte. Chaque partie doit répondre explicitement à la problématique, ce qui suppose une vigilance constante dans la construction de l'argumentation. Il semble important de préciser également que les candidats doivent impérativement prendre en compte les questions de narratologie – souvent mal maîtrisées – telles que la distinction entre auteur et narrateur, focalisation interne et externe, discours direct, indirect et indirect libre. Ces éléments, lorsqu'ils sont bien exploités, participent pleinement à l'analyse pertinente du fonctionnement du texte.

Parmi les dérives fréquentes, on note l'usage abusif de généralités (ex. : Charlotte Glanville serait représentative de la femme du XVIII^e siècle), les lectures moralisantes ou psychologisantes (ex. : défense ou condamnation d'Arabella), ou encore des considérations stéréotypées sur le masculin, le féminin, et sur l'intention supposée de Lennox. Si les remarques sur les normes de genre dans l'extrait en question peuvent s'avérer éclairantes, elles doivent s'inscrire dans une réflexion sur la manière dont le texte, à travers son langage et sa structure dialogique, interroge précisément ces normes. Il importe de souligner que plusieurs lectures ou interprétations du texte sont possibles, pourvu qu'elles soient cohérentes, rigoureusement argumentées et fondées sur les spécificités linguistiques et stylistiques de l'extrait. Il ne saurait cependant être question d'inférer un sens à partir de mots isolés ou mal compris. Ainsi, par exemple, les termes « *Romans* » (l. 12), « *assistance* » (l. 30), « *company* » (l. 4), « *abatement* » (l. 2) ont parfois fait l'objet de contresens lexicaux : « *Romans* » ne signifie pas « romans ou romances », « *assistance* » ne désigne pas un « public », « *company* » ne peut être interprété

comme une « armée », et « *abatement* » ne renvoie pas à un état d'abattement mais bien à une atténuation (feinte ?) de la mélancolie de Sir George.

Pistes d'analyse possibles et remarques

Parmi les copies les plus abouties cette année, certaines ont su mettre en lumière un aspect central de l'extrait proposé : à savoir que, pour reprendre les termes (traduits) d'un candidat ou d'une candidate, « les compétences rhétoriques d'Arabella l'emportent sur sa confusion entre réalité et fiction ». Ce passage ne se limite en effet pas à une opposition simpliste entre le monde fictif d'Arabella et celui, prétendument réaliste, de ses interlocuteurs. Il donne à voir, de manière plus subtile, une forme de triomphe – certes ambivalent – de la romance sur ses détracteurs. Ces derniers sont fréquemment présentés comme artificiels, voire malhonnêtes, tandis qu'Arabella, malgré son apparent égarement, incarne une sincérité passionnée, presque héroïque. L'extrait illustre ainsi un renversement des valeurs : là où Charlotte Glanville, par exemple, agit par stratégie ou par ruse, Arabella cherche à convaincre, à défendre des idéaux fondés sur une vision exaltée mais cohérente du féminin héroïque. Plusieurs candidats ont perçu le brouillage entre histoire et fiction, ou entre faits et romance, comme un moteur fondamental de l'extrait ; toutefois, cette observation, pour être pertinente, devait être dépassée par une réflexion sur la finalité de cette confusion. Une simple constatation ne suffisait pas : il fallait analyser les effets produits par cette ambiguïté narrative et s'interroger sur les dynamiques discursives mises en œuvre. Dans cette perspective, quelques candidats ont eu l'intuition féconde de qualifier la scène de « mascarade », désignant par là un espace ambigu où se joue, non sans ironie, la victoire, certes partielle, d'Arabella.

Les meilleures copies ont également su mettre en lumière les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans ce passage : sous l'apparente banalité de la conversation se dessine une rivalité économique entre Sir George et Mr Glanville, tous deux prétendants d'Arabella, mais aussi une tension entre Arabella et Miss Glanville, cette dernière envieuse de l'attention que Sir George accorde à sa cousine. Avec une ironie subtile, Lennox fait de cette discussion sur Thalestris, Reine des Amazones, un prétexte narratif à travers lequel les personnages projettent leurs ambitions matrimoniales – à l'exception notable d'Arabella. Celle-ci, fidèle à l'exemple de Thalestris, affirme une indépendance remarquable, ne cherchant qu'à persuader ses interlocuteurs de la « valeur » (l. 22) du modèle littéraire qu'elle défend.

Nombre de candidats ont relevé la dimension humoristique du passage sans toutefois parvenir à en fournir une analyse convaincante. Il ne suffit en effet pas d'affirmer que la dernière question de Sir Charles, « *Who were those?* », est comique ; encore faut-il en expliciter les ressorts. On pouvait ainsi souligner que, emportée par son enthousiasme, Arabella en vient à confondre Histoire et histoires, et que, paradoxalement, elle parvient à troubler son oncle, lequel, par sa question, reconnaît sa propre ignorance. Il était également pertinent de mettre en lumière les différents types de comique présents dans la scène : comique de situation (avec les divers retournements), comique verbal (autour des termes « *vexed* », « *directed* »), et comique de gestes, perceptible notamment à travers les mimiques de Mr Glanville (l. 17). De trop nombreuses copies n'ont pas perçu la dimension comique dans ce passage, ce qui fait montre d'un manque de recul par rapport à l'œuvre et à l'époque de la diégèse.

C'est également le cas de la question de la théâtralité qui, elle aussi, est souvent passée inaperçue ou a été insuffisamment exploitée. Certains candidats se sont contentés de faire le constat d'une dimension théâtrale du fait d'un certain surjeu dans l'extrait, illustré par les exclamations des

personnages (« *Shamefull!... What ... Why...?* »), ou, plus superficiellement encore, en concluant qu'il s'agissait d'une scène théâtrale parce qu'elle prend la forme d'un dialogue. Or, il convenait ici de relever le suspense instauré dès le début de l'extrait, la réconciliation initiale laissant rapidement place à une nouvelle tension. Il fallait également mettre en évidence la complexité dramatique de la scène, où Miss Glanville, Mr Glanville et Sir George poursuivent des objectifs divergents (entre rivalité, volonté de protection et stratégie de séduction). Enfin, l'ironie dramatique joue un rôle central : grâce à la focalisation omnisciente, le lecteur est en mesure de percevoir les intentions des personnages, contrairement à Arabella, qui tombe dans le piège de sa cousine. Le retournement final illustre à cet égard une inversion des rapports de force : le stratagème de Miss Glanville se retourne contre elle, Arabella, loin d'être ridiculisée, conservant le rôle central. Tel un double de Thalestris, elle parvient même à éveiller l'intérêt de son oncle pour les obscures figures de ses lectures romanesques.

Enfin, concernant la question du genre littéraire, la spécificité de *The Female Quixote*, oscillant entre roman d'apprentissage et pastiche de roman précieux, a donné lieu à des développements souvent artificiels en troisième partie, où l'extrait n'était plus véritablement convoqué. Il était pourtant possible de montrer comment Arabella, en mobilisant le modèle héroïque de Thalestris issu de ses lectures, déjoue le piège de sa cousine. À travers cette scène, elle révèle ses qualités d'oratrice, son enthousiasme sincère et une certaine bienveillance. Lennox conserve ainsi le ressort comique fondé sur les extravagances littéraires de son héroïne, tout en enrichissant sa construction psychologique : Arabella apparaît comme une figure complexe et nuancée, à la fois parodique et touchante.

Résumé du passage / Contextualisation

Le passage à commenter se situe à l'ouverture du chapitre VI du livre V, intitulé « *Containing some Account of Thalestris, Queen of the Amazons, with other curious Anecdotes* ». Ce titre, par sa formulation même, mérite d'être interrogé, notamment parce qu'il fait référence à la figure de Thalestris et fait usage de l'adjectif « *curious* ». Trop peu de copies ont exploité les ressources du paratexte, en particulier le titre du chapitre, qui pourtant mettait en évidence la tension entre, d'une part, le discours de vérité porté par le roman et son rejet explicite des artifices romanesques (« *Containing some Account of Thalestris* »), et, d'autre part, la voix éloquente d'Arabella, qui prend la défense du personnage. Arabella ne se limite d'ailleurs pas à rapporter un exemple fictif (« *some account* »), mais en actualise les principes en revendiquant son indépendance et en incarnant les vertus que ses lectures lui ont enseignées. L'extrait s'inscrit dans la tradition de la « *conversation piece* », comme le souligne la triple occurrence du terme « *Conversation* » aux lignes 3, 9 et 18. Cette référence générique engage déjà une lecture attentive des *interactions verbales comme mises en scène sociales*, où les rapports de pouvoir se jouent sur le terrain du discours. L'extrait intervient dans la continuité du livre V, où le lecteur assiste aux efforts de plus en plus évidents de Sir George et Mr Glanville pour conquérir Arabella. Il est immédiatement précédé d'un moment de crise : Sir Charles, l'oncle d'Arabella, a été soupçonné par sa nièce d'avoir des intentions déplacées à son égard. Cet épisode, marqué par une méprise, s'inscrit dans la logique quichottesque du personnage d'Arabella. Plus tôt dans le livre, Sir Charles, excédé, déclare : « *There is no making her hear Reason, or expecting Reason from her* » (p. 229), illustrant la difficulté, voire l'impossibilité, de faire coïncider le langage rationnel qui serait masculin et l'imaginaire romanesque (féminin ?) d'Arabella. Dès lors, la première phrase du passage à commenter, « *Lady Bella having recovered her usual Chearfulness, thro' the Satisfaction she felt at her Uncle's returning to*

Reason » (l. 1-2), prend tout son sens : le retour apparent à l'ordre dissimule une nouvelle forme de domination d'Arabella, qui impose sa propre logique narrative.

S'agissant de l'introduction, il était impératif de situer précisément l'extrait dans la structure narrative du roman. Les meilleures copies ont su contextualiser de façon judicieuse le passage, en rappelant notamment que, dans le chapitre précédent, on l'a vu, Arabella était persuadée – à tort – que son oncle nourrissait pour elle des intentions intéressées. Sans ce rappel diégétique, la lecture du passage perd en cohérence, et l'interprétation s'en trouve fragilisée. Le passage peut être divisé en deux parties. La première met en scène une accalmie factice, un retour à l'ordre. Arabella est le point focal de cette scène. Les personnages masculins, Sir Charles, Mr Glanville et Sir George, sont unis dans une forme d'adoration silencieuse, tandis que Miss Glanville, en rivale jalouse, tente d'introduire une forme de dissonance. Dans un second temps, le passage bascule dans une véritable joute verbale : s'ouvre alors une scène de « *conversation* » agonistique dans laquelle Arabella, bien que prisonnière de ses lectures précieuses, parvient à prendre l'ascendant.

Il était crucial de comprendre que ce passage condense plusieurs enjeux fondamentaux du roman :

- une réflexion sur le genre, au sens de « *gender* », mais aussi de genre littéraire, en particulier sur la place du roman précieux dans la hiérarchie des formes narratives ;
- une interrogation sur le rapport à la lecture : la manière dont Arabella interprète le réel à travers les romans précieux qu'elle a lus constitue une métaphore de la lecture elle-même ;
- un questionnement herméneutique : le désaccord entre les personnages porte sur une figure mythique (en l'occurrence, Thalestris, Reine des Amazones) ;
- un brouillage constant entre fiction, mythe, et Histoire : la position d'Arabella déstabilise les frontières entre ces domaines, là où ses contradicteurs cherchent à les rétablir.

La figure de Thalestris, mentionnée dans le titre du chapitre, joue un rôle symbolique fondamental. En tant que Reine des Amazones, elle incarne une vision alternative de la féminité, fondée sur l'héroïsme et l'indépendance. Que ce mythe ait été inconnu ou peu mobilisé par plusieurs candidats constitue une faiblesse notable, tant il éclaire la posture argumentative d'Arabella.

Enfin, il était souhaitable que les candidats mobilisent des éléments diégétiques antérieurs pour contextualiser l'extrait. La première rencontre entre Arabella et Sir Charles (livre II, p. 78) en constitue un exemple particulièrement éclairant. À cette occasion, Arabella évoque son deuil en convoquant des figures historiques et fictionnelles issues de ses lectures (« *Sysigambis* », « *Menecrates* »). Sir Charles, en retour, disqualifie sa parole en opérant une réduction sémantique de « *History* » à « *Story* », rejetant ainsi la légitimité de son discours. Il convient de souligner l'ambivalence inhérente au mot « *history* » à l'époque de Lennox, désignant à la fois des faits historiques avérés et des récits fictionnels. Néanmoins, Sir Charles impose sans équivoque la première acception – celle d'événements réellement advenus – et interrompt sa nièce dans son discours, s'affirmant ainsi dans son rôle de tuteur légal après le décès du père d'Arabella. Il incarne dès lors une figure d'autorité patriarcale, que le roman qualifie explicitement de « tyrannie », notamment à la page 49, où il est question d'un « *tyrannical Exertion of parental Authority* ». Cette dynamique se retrouve de manière encore plus marquée à proximité du passage étudié, dans le livre V, chapitre V. À mi-chemin entre l'épisode de malentendu avec l'oncle et la conversion finale d'Arabella sous l'effet du discours clérical, ce passage cristallise l'ambiguïté de la Quichotte féminine. Arabella n'est ni simplement moquée, ni totalement réhabilitée. Le roman, par

l'humour et la tension dialogique, fait de cette scène un espace de résistance – certes fragile – où la parole féminine, même égarée selon certains personnages, parvient à infléchir le cours de l'échange.

Autres éléments d'analyse

Ce passage, situé au début du chapitre VI du livre V, s'inscrit dans la continuité du portrait d'Arabella comme figure ambivalente, à la fois subversive et enfermée dans une logique romanesque héritée des romans précieux. Ce qui fait tout l'intérêt de cet extrait, c'est qu'il donne à voir une dynamique de brouillage constante – des rôles de genre, des registres discursifs, des sphères d'action – que l'on pourrait qualifier de poétique et politique du brouillage. Cette dynamique s'observe aussi bien dans la mise en scène des rapports hommes / femmes que dans les modalités d'accès au savoir ou de contrôle de la parole. Elle est rendue manifeste dans la phrase : « *a question that was likely to engage Arabella in a Discourse very different from that she had been so capable of pleasing in* » (l. 15-16). Le verbe « *engage* » peut ici être entendu de deux façons : il renvoie à la fois à une implication intellectuelle ou politique et à une connotation amoureuse, presque proleptique, dans la mesure où il anticipe l'union finale d'Arabella avec Mr Glanville. L'expression « *so capable of pleasing in* », avec la focalisation depuis le point de vue de Mr Glanville, révèle quant à elle une vision condescendante, ironique et genrée : le potentiel intellectuel d'Arabella y est réduit à sa capacité à plaire, à satisfaire des attentes masculines. On peut aussi parler d'ironie dramatique car la frustration de Mr Glanville renforce l'humour, le lecteur partageant sa perspective, et pouvant trouver drôles ses efforts vains de contrôler les « extravagances » d'Arabella. On peut parler de comique de situation ici.

Dès les premières lignes, Arabella est placée sous le signe de l'émotion (« *felt* » (l. 1), « *perceived* » (l. 2)). Ce lexique de l'affect, associé à une héroïne perçue comme irrationnelle, semble d'abord la rattacher à une sphère féminine stéréotypée. Pourtant, loin de la reléguer au registre sentimental, cette sensibilité devient un levier d'interprétation du monde et un moyen de reprendre la main sur la narration. On peut voir que cette érudition lui donne confiance en elle mais, et c'est le revers de la médaille, elle contribue également à sa marginalisation. À l'inverse, Miss Glanville, deuxième personnage féminin de la scène, fonctionne comme un repoussoir : elle incarne un autre modèle de féminité au XVIII^e siècle – préoccupée par l'apparence, la position sociale, et prompte à manipuler son entourage pour s'imposer.

Ce contraste entre les deux jeunes femmes illustre deux modalités concurrentes de la féminité : l'une intellectuelle, mais isolée (Arabella), l'autre mondaine et intégrée aux structures patriarcales (Miss Glanville). Ainsi, lorsque la narratrice précise que Miss Glanville est « *willing to put them in mind of some of Arabella's strange Notions* » (l. 9-10), elle mobilise un vocabulaire plutôt péjoratif qui fait écho à des moments-clés du roman, notamment à la page 79, où Sir Charles accuse Arabella de ne pas faire preuve de raison (« *Reason* »). Le terme « *strange Notions* » renvoie à la mise en doute d'un savoir féminin non conforme, jugé aberrant par les normes masculines. Arabella ressent, là où Miss Glanville « observe » (l. 11), et ce, pour cette dernière, dans l'optique de manipuler la gent masculine. Ce désir de manipulation est souligné par l'antiphrase « *she very innocently asked Sir George* » (l. 6) et par une forme d'ironie dramatique. L'emploi de ce verbe (« *observe* »), associé à la distance critique, à l'observation méthodique voire scientifique, rapproche Miss Glanville du regard masculin. Ce glissement est renforcé par le parallèle que l'on peut faire avec le verbe attribué à Mr Glanville, « *gazed* » : « *Mr Glanville gazed on her with a passionate Tenderness, Sir George with Admiration, and the old Baronet*

with Wonder and Delight » (l. 6-7). Sir George, quant à lui, est présenté comme sujet à une « *extreme Melancholy* » (l. 3), ce qui constitue un renversement du stéréotype féminin de l'hystérie. Le brouillage des catégories de genre (au sens de « *gender* ») est donc multiple et ambivalent.

Cette tension entre tentative masculine de contrôle et émancipation féminine est également perceptible dans le jeu sur le polyptote « *directed / directing* » (l. 17-19). Dans ce contexte, ce verbe polysémique évoque à la fois la mise en scène et la régulation du comportement féminin. Mr Glanville, figure du metteur en scène patriarcal, tente d'orchestrer l'interaction sociale, comme en témoigne ce que l'on pourrait considérer comme une didascalie implicite : « *frowned very intelligibly at his Sister* ». Pourtant, Arabella lui échappe : la phrase « *directing her Looks* » montre qu'elle s'approprie le regard, traditionnellement masculin, et subvertit la dynamique du pouvoir visuel. La structure syntaxique soulignée par la double conjonction « *But* » manifeste une volonté d'interruption de l'ordre patriarcal. À travers une parole articulée et construite, marquée par les connecteurs logiques « *tho'* », « *Yet* », « *and* », Arabella oppose une rhétorique rigoureuse, presque syllogistique, à l'autorité masculine. Cependant, cette posture discursive repose sur un brouillage référentiel : Arabella fonde ses arguments sur des figures issues de la mythologie ou de la fiction, comme Thalestris, et non sur des faits historiques avérés. Le glissement entre fiction romanesque et réalité historique est d'ailleurs au cœur de ce passage. Tandis que Miss Glanville incarne l'ignorance et la superficialité – « *It is such a strange Name I could not remember it* » (l. 23-24) – Arabella développe une argumentation détaillée, fondée sur des sources prétendument sûres, celle des « plus grands historiens » (« *the greatest historians* »), qui ne sont autres que les écrivains de romans précieux. Face à l'argumentaire d'Arabella, Sir Charles incarne une autorité patriarcale et fait preuve de condescendance lorsqu'il déclare : « *Sure you mistake, Niece; there never was such a thing heard in the World* » (l. 34-35). Son indignation excessive finale le rend ridicule, tout comme son incapacité à concevoir l'existence de femmes de pouvoir. Arabella, en revanche, bien que naïve dans sa confusion entre fiction et réalité, manifeste une forme d'agentivité (« *agency* » en anglais) intellectuelle. Si Lennox semble parfois moquer la crédulité de son héroïne, elle ne la condamne jamais frontalement ou totalement.

Arabella fonde son discours – « discours » vient du latin « *currere* » = courir, d'où une dimension d'ordre géographique à prendre en compte, et signifie « processus de compréhension, de raisonnement, de pensée » – sur des éléments relevant de la mythologie et de la fiction. Cela engendre une autre forme de brouillage, cette fois d'ordre référentiel. Ce brouillage se matérialise notamment à travers les figures de Thalestris – également appelée « la pillarde » (« *the despoiler* ») – et des Amazones en général. Issues de l'Iliade, les Amazones sont des personnages mythologiques. Lorsque Miss Glanville interroge plus précisément Arabella au sujet de Thalestris, et plus largement de la place des femmes dans l'Histoire, c'est Sir George qui lui répond, en stratège, en apportant des informations précises sur les Amazones, confirmant ainsi les propos tenus plus tôt par Arabella. Selon lui, ce peuple de femmes a bel et bien existé et inspirait une véritable crainte à tous leurs voisins, se montrant, selon ses propres termes, « *formidable to all their Neighbours* » (l. 27) – l'adjectif « *formidable* » étant ici à comprendre au sens de « suscitant la peur ou le respect ». Dans une certaine mesure, on peut dire qu'Arabella incarne elle-même une Amazone, dans la mesure où elle suscite une forme d'appréhension, voire de crainte, comme en témoigne le paradoxe « *Wonder and Delight* » (l. 7). Le terme « *Wonder* » doit ici être entendu dans le sens d'objet d'étonnement, de chose étrange. À une époque où l'on adhérerait encore à l'idée d'une infériorité ontologique des femmes – en témoigne d'ailleurs l'ouverture du passage sur « *Bella* », dont l'interprétation allégorique, via le détour par le français, pourrait laisser entendre qu'une

femme a seulement besoin d'être belle –, Arabella, au contraire, fait preuve d'une certaine assurance. Elle incarne une subjectivité forte et confiante, ce qui engendre un brouillage des repères traditionnels, conduisant à une inversion des dynamiques de pouvoir.

Cette dynamique se manifeste de manière exemplaire à travers le personnage de Thalestris. Le passage met en scène une divergence d'approche qui constitue le cœur de la conversation – conversation d'ailleurs structurée selon des codes théâtraux – autour de cette figure. Ainsi, on passe de la désignation vague « Thalestris, *a Woman* » (l. 13), énoncée par Miss Glanville, à des formules beaucoup plus élaborées telles que « *that fair Queen, [...] the renowned Thalestris whose Valour staggers her Belief* » (l. 21-22) ou encore « *the admirable Valour of that beautiful Queen* » (l. 29), qui relèvent quasiment d'une construction en chiasme, et sont prononcées par Arabella. Le contraste est frappant : l'imprécision de Miss Glanville souligne son caractère superficiel, ce que confirme la remarque suivante, « *It is such a strange Name I could not remember it* » (l. 23-24), témoignant de son ignorance déjà évoquée. À l'inverse, l'expression « *Admirable Valour* » convoque un imaginaire héroïque traditionnellement masculin dans le contexte de l'époque.

Pour Sir Charles, l'idée même qu'une armée puisse être commandée – à noter, l'emploi du polyptote « *command* » / « *commanded* » – par des femmes semble inenvisageable. Son refus catégorique repose sur un argument d'autorité masculine, illustré par son affirmation mal informée : « *Sure you mistake, Niece; there never was such a thing heard in the World* » (l. 34-35). Ce propos trouve un écho ironique dans une réplique ultérieure du texte – « *I believe their Kingdoms are in the Moon* » –, où il est question notamment du roi Juba. Ces jeux d'échos soulignent l'ignorance manifeste de Sir Charles. Le passage peut également être lu sur un mode humoristique : l'indignation outrée de Sir Charles, qui frôle le ridicule, participe d'une ironie latente. En définitive, c'est Arabella qui a raison : bien que Thalestris appartienne au domaine du mythe, l'Histoire atteste bel et bien l'existence de femmes ayant dirigé des armées – Jeanne d'Arc ou Élisabeth I^{re} en étant deux exemples emblématiques. Sir Charles finit par apparaître comme une figure plus déraisonnable qu'Arabella.

L'éloge de Thalestris par Arabella, « *the admirable Valour of that beautiful Queen* » (l. 29), cristallise ce brouillage entre valeurs masculines (la bravoure, le commandement) et identité féminine. L'expression même emprunte à un registre héroïque traditionnellement masculin, et son application à une femme constitue un geste subversif. La reconnaissance dont bénéficie Thalestris dans le discours d'Arabella – « *they honoured her accordingly [...] and offered her the chief Command of their Forces* » (l. 31-32) – s'oppose au scepticisme de ses interlocuteurs, et révèle une volonté de réhabilitation de figures féminines oubliées ou méprisées. Ce passage met ainsi en lumière les tensions entre fiction et histoire, entre norme patriarcale et aspiration à une voix féminine autonome. Arabella, en affirmant l'existence de Thalestris, revendique une forme de mémoire alternative, une contre-histoire au féminin, que la moquerie ne suffit pas à délégitimer. Si *The Female Quixote* relève indéniablement de la satire, il s'agit aussi d'un texte qui propose une réflexion critique sur les frontières entre savoir et imagination, entre légitimité et marginalité.

Enfin, il est possible de proposer une réflexion autour d'une autre forme de brouillage, cette fois liée à la question de l'intertextualité. L'extrait étudié illustre ce que l'on pourrait appeler une poétique – voire une politique – de l'intertextualité. Comment Charlotte Lennox mobilise-t-elle l'intertextualité, en particulier à travers des allusions historiques et littéraires, mais aussi par le contraste entre différents genres ? Cette dimension rejoint des éléments déjà évoqués précédemment : la vision du monde

d'Arabella est profondément modelée par ses lectures précieuses, en vogue au XVII^e siècle. Dans sa démonstration, Arabella mentionne trois noms : Thalestris, que nous avons déjà analysée ; Oroondates, personnage tiré de Cassandre de La Calprenède ; et Juba, personnage historique ayant réellement existé. Le fait qu'Arabella les convoque ensemble révèle une confusion manifeste entre fiction, mythe et réalité historique. Thalestris relève du mythe, Oroondates de la fiction romanesque, et Juba de l'Histoire ; leur mise sur un pied d'égalité produit un effet de brouillage des repères épistémologiques.

On pourrait dès lors parler d'une intertextualité à visée satirique. *The Female Quixote* doit en effet être lu comme une parodie de *Don Quichotte* de Cervantès, récit dans lequel le protagoniste, aveuglé par ses lectures chevaleresques, transpose dans le réel des éléments relevant de l'imaginaire romanesque. À l'image de Don Quichotte, Arabella – figure féminine de cette « extravagance » livresque – adopte les codes, les tropes et le style du roman précieux. Ce procédé parodique se manifeste ici à travers l'hypotaxe présente dans le premier paragraphe de l'extrait. Ce décalage stylistique génère une série de malentendus comiques.

Dans ce contexte, Miss Glanville peut être perçue comme une figure analogue à celle de Sancho Panza dans le roman de Cervantès : un personnage secondaire dont la fonction est de faire apparaître au grand jour les « extravagances » d'Arabella. Le terme « *Extravagancies* », dérivé du latin « *extra* » (« hors de ») et « *vagari* » (« errer », « vagabonder »), implique une double errance : à la fois géographique et psychologique, évoquant une forme de transgression ou de désordre intérieur. L'utilisation du verbe « *recovered* » (l. 1), emprunté au champ lexical de la maladie, pour désigner le rapport d'Arabella à ses « extravagances passées », suggère qu'elle serait désormais « guérie ». Mais de quoi, exactement ? De ses excès ? De son potentiel transgressif ? L'ambiguïté de cette guérison laisse ouverte la possibilité d'une critique sociale plus profonde, qui interroge le processus par lequel la singularité féminine – et son expression intellectuelle – est normée voire réprimée.

Ce passage se révèle emblématique de l'ensemble de l'ouvrage dans la mesure où il illustre parfaitement la dynamique de parodie à l'égard des romans précieux. En parodiant ce genre littéraire, Lennox interroge les rôles traditionnellement assignés aux hommes et aux femmes, tout en réfléchissant à la manière dont l'histoire – à la fois au sens de récit historique et de récit de vie – est construite. À travers la figure d'Arabella, elle examine les effets potentiels de la littérature sur ses lecteurs, en particulier les femmes, qui, comme son héroïne, interprètent le monde à travers les prismes imposés par leurs lectures. Le regard qu'Arabella porte sur la réalité est filtré par son immersion dans l'univers romanesque des romans héroïques, ce qui engendre une série de malentendus. Ce filtre littéraire déforme sa perception du réel, provoquant une confusion constante entre le monde tel qu'il est et tel qu'il devrait être selon les codes de la fiction. Ce brouillage des repères constitue non seulement une source de comique, mais aussi un vecteur critique : il met en lumière les mécanismes par lesquels les récits, et en particulier ceux destinés aux femmes, modèlent la compréhension du monde et contribuent à structurer des imaginaires collectifs parfois rigides ou fallacieux.

Plan possible :

1. Une scène comique et agonistique : brouillage des genres et des registres
2. Arabella, figure d'une agentivité paradoxale
3. Poétique et politique du brouillage : intertextualité, satire et critique de l'Histoire

D'autres plans auraient également été pertinents. Celui que nous proposons ici découle des

réflexions détaillées plus haut.

Cédric COURTOIS
Université de Lille

3 – Composition de linguistique

Présentation générale de l'épreuve de composition linguistique

L'épreuve de composition de linguistique à l'agrégation externe prend appui sur un texte unique à caractère littéraire, d'une longueur d'environ mille mots. L'épreuve, qui dure six heures, comporte deux volets : une partie « phonologie », à rédiger en anglais, et une partie « analyse linguistique », à rédiger en français. Pour la phonologie, les candidats doivent répondre à une série de questions précises. Pour l'analyse linguistique, les candidats se voient proposer trois segments relevant du domaine nominal, du domaine verbal et du domaine de la phrase complexe, ainsi qu'une question de portée plus générale, la question large.

Le barème peut varier d'une session à l'autre, dans des proportions cependant réduites. Cette année, six points ont été attribués à la phonologie et quatorze points à l'analyse linguistique, dont sept aux segments et sept à la question large.

Si la gestion du temps et de l'ordre de traitement des questions est laissée à la discrétion des candidats, il semble être de mauvaise stratégie de privilégier à l'excès l'une des deux sous-épreuves ou une question par rapport à une autre. Le jury préconise de consacrer environ une heure et demie à la phonologie, par laquelle il est conseillé de commencer, quarante minutes à chaque segment de l'analyse linguistique, et le reste du temps à la question large. Le jury rappelle aux candidats que la question large est l'exercice le plus long et qu'il faut donc garder suffisamment de temps pour la traiter de manière complète.

Premier contact avec le texte

On rappellera qu'une lecture attentive du texte source est une première étape, dont l'économie ne peut être faite. Cette étape doit permettre aux candidats de définir, entre autres, la situation d'énonciation et le contexte, avant de s'intéresser à la construction du texte, à ses caractéristiques lexicales (champs lexicaux, registres de langue) et syntaxiques, ainsi qu'aux plans d'énonciation (récit, discours direct, discours indirect, discours indirect libre). Même s'il ne faut pas s'y attarder, cette analyse liminaire demeure incontournable, puisqu'elle conditionne en partie les analyses des segments soulignés et de la question large.

L'extrait proposé cette année est tiré du roman de l'écrivain irlandais Colm Tóibín, *Long Island* (2024). Dans ce passage, un homme inconnu à l'accent irlandais se présente à la porte de la protagoniste, Eilis Lacey, et lui apprend que leurs époux respectifs ont eu une aventure et que la femme de l'homme irlandais attend un enfant de Tony, le mari d'Eilis. Des passages narratifs se mêlent à des propos rapportés aux discours direct et indirect et le texte fait la part belle au discours indirect libre, qui donne accès au lecteur aux pensées et émotions d'Eilis.

3.1. – Partie « Phonologie »

Remarques générales (conseils et rappels)

Cette partie du rapport de la session 2025 s'adresse aux candidats de cette session ainsi qu'à leurs préparateurs. Sa lecture est également recommandée aux futurs candidats afin qu'ils puissent apprécier les exigences de cette partie de l'épreuve et la nature des réponses attendues pour chaque question.

Les réponses aux questions posées dans la partie « Phonologie » de l'épreuve de linguistique doivent être rédigées en anglais : toute justification rédigée en français n'est pas prise en compte. Le niveau et le registre de langue doivent correspondre à un anglais académique grammaticalement et syntaxiquement correct. Le jury a trop souvent relevé des approximations incompatibles avec les exigences du concours, qu'il s'agisse d'étourderies pures et simples, de barbarismes et de calques lexicaux du français, de phrases syntaxiquement mal formées, ou d'accords grammaticaux oubliés, comme dans les exemples suivants : « **it can not be place* » pour « *it cannot be placed* », « **it ask a new information* » pour « *it asks for new information* », « **it is separatable* » pour « *it is separable* », « *it is precedented by* » pour « *it is preceded by* », « **it is deaccentuated* » pour « *it is unstressed* » ou encore « **in the following world* » pour « *in the following word* ».

Le jury a également noté la tendance de nombreux candidats à utiliser un style extrêmement télégraphique dans la partie « phonologie », vraisemblablement afin de gagner du temps. Même s'il est vrai que certaines questions dans cette partie n'appellent pas de justifications (les deux premières questions n'exigent que des transcriptions, par exemple), dès lors que les candidats rédigent une réponse, il est attendu qu'elle apparaisse sous la forme d'une phrase complète dotée d'une majuscule, d'un point final, et de la ponctuation nécessaire et appropriée entre les deux. Les réponses fournies par les candidats ne doivent donc pas prendre la forme de notes rapides ou abrégées, souvent sources d'erreurs grammaticales et syntaxiques et d'approximations conceptuelles.

Cela ne veut pas dire que toutes les abréviations sont proscrites, mais celles-ci doivent soit être utilisées une fois la notion complète mobilisée une première fois (par exemple, l'acronyme « LLIR » ne peut être utilisé qu'une fois la « *Last Lexical Item Rule* » nommée entièrement une première fois), soit être communément employées dans la littérature. Ainsi, il est conseillé aux candidats de :

- formuler une réponse de portée généralisante à l'aide de C pour « *consonant* », V pour « *vowel* » ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour indiquer le nombre de consonnes. Il est nécessaire de faire une distinction entre l'utilisation de la majuscule (V = « *vowel* »), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement au monographe consonantique (graphème) <v> ;
- toujours expliciter la règle mobilisée intégralement lors de sa première utilisation, même si elle porte un nom considéré comme connu (par exemple « *Lion rule* », « *Magic <e> rule* », « *Luick's rule* », etc). Ces étiquettes ne dispensent en aucun cas de décrire précisément la réalité de ce qui se passe (la composition précise des suffixes auxquels la règle dite « de Lion » s'applique, par exemple). Ceci garantit que les candidats comprennent précisément comment fonctionnent les règles de prononciation auxquelles ils font référence et ce à quoi elles s'appliquent.

Soulignons par ailleurs que tout ne peut pas être abrégé : seules les abréviations connues et transparentes comme celles mentionnées ci-avant sont acceptées. Toute autre abréviation éventuelle devrait faire l'objet d'une explicitation lors de sa première utilisation.

Les candidats doivent aussi maîtriser, et donc mobiliser à bon escient, le vocabulaire de spécialité correspondant à cette partie de l'épreuve, ce qui implique non seulement d'orthographier correctement les termes en question mais également d'être précis dans la terminologie employée. Les rapports successifs l'ont maintes fois rappelé, mais le jury a pu, cette année encore, relever que de nombreux mots incontournables étaient mal orthographiés, et ce de manière récurrente : « **syllab* » ou « **sylabe* » pour « *syllable* », « **suffixe* » pour « *suffix* », « **prefixe* » pour « *prefix* », « **pronunciation* » pour « *pronunciation* », « **pronounced* » pour « *pronounced* », « **diphthongue* » pour « *diphthong* », « **aspired* » pour « *aspirated* », « **antipenultimate* » pour « *antepenultimate* », « **occurences* » pour « *occurrences* », « **vowell* » pour « *vowel* », « **consonent* » pour « *consonant* », etc. La liste est malheureusement trop longue. Certaines approximations amènent parfois à des non-sens conceptuels voire à des inventions, comme dans les exemples suivants : « *yod coalition* » pour « *yod coalescence* », « *dephonologalized* » qui n'existe pas, et « *a retribution of t's sound* » qui n'est pas grammaticalement correct et n'a, de surcroît, pas de sens. Aussi, il est rappelé aux candidats que, malgré la nécessité d'être efficaces dans cette partie de l'épreuve, il est absolument essentiel de se relire, et de ne pas inventer de règles ou de concepts.

Certains concepts essentiels semblent en effet insuffisamment maîtrisés, à commencer par celui de phonème, soit une unité de son permettant à un contraste de sens d'émerger via une paire minimale (« *cat* » vs. « *bat* » ont le même nombre de phonèmes mais deux sens distincts qui permettent de poser l'existence de deux unités contrastives en anglais – deux phonèmes – à savoir /k/ et /b/). Les candidats sont trop enclins à utiliser le terme de « *sound* », bien vague puisque tout ou presque en phonologie est affaire de sons, et que ces « *speech sounds* » sont considérés à différents niveaux, à savoir les niveaux phonémique et phonétique. Ce dernier s'intéresse aux allophones, c'est-à-dire aux différentes réalisations associées à un phonème donné dans ses divers contextes d'apparition (par exemple, la plosive non-voisée /k/ peut être réalisée phonétiquement sous une forme aspirée lorsqu'elle apparaît en position d'attaque d'une syllabe accentuée, comme dans « *cat* » justement, soit [k^h], ce qui ne sera pas le cas en position de coda, comme dans « *pack* » par exemple). Ces différentes réalisations, contrairement aux phonèmes, ne sont pas contrastives puisqu'elles n'affectent pas le sens (« *cat* » prononcé avec ou sans l'aspiration de la plosive non-voisée /k/ a factuellement le même sens).

Le concept de graphème semble donner lieu à de nombreuses confusions également, certains candidats l'associant parfois de manière trop simpliste à une lettre de l'alphabet. Même s'il est vrai que est un graphème (un monographe consonantique pour être précis), puisque cette unité orthographique correspond à une unité de prononciation, en l'occurrence /b/, la réalité des correspondances entre graphèmes et phonèmes est bien plus complexe et fait d'ailleurs l'objet de questions spécifiques (graphophonologie ou graphématique). Il s'agit pour les candidats de bien distinguer le niveau de ce qu'on lit, de ce qu'on voit (les graphèmes) et le niveau de ce qu'on entend, de ce qu'on prononce (les phonèmes et les allophones) afin de ne pas écrire des choses comme : « *In 'houses', 's' is pronounced 's'* » où les guillemets sont le symptôme d'un manque de maîtrise des deux niveaux impliqués, à savoir le niveau orthographique d'un côté, voire morphosyntaxique, où l'on s'intéresse au morphème grammatical -S (ou au monographe consonantique <s>), et celui de la prononciation, où l'on s'intéresse à comment ce que l'on voit à la fin du mot va se prononcer, en l'occurrence /ɪz/. Ainsi, il est conseillé aux candidats d'être toujours clairs et explicites dans les étapes successives de leurs démonstrations en :

- soulignant précisément les mots / syllabes / phonèmes / graphèmes à l'étude ;
- recourant aux conventions typographiques appropriées pour distinguer l'orthographe (placée entre chevrons < >) des transcriptions phonémiques et phonétiques (placées respectivement entre barres obliques / / et crochets carrés []).

Les variétés servant de référence dans la partie « Phonologie » sont le *Southern British English* (SBE), aussi dénommé *Received Pronunciation* (RP), et le *General American* (GA). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais utilisée par le candidat lorsqu'il s'exprime en anglais et de l'origine du texte. Dans un souci de cohérence, la variété de référence doit rester la même pour l'ensemble des questions, à l'exception de celle portant explicitement sur une comparaison entre SBE et GA, et elle doit être indiquée clairement au début de la copie, comme le rappelle la consigne : « *The chosen standard should be explicitly stated from the start* ». Toute mention éventuelle lors du devoir d'une autre variété de référence que celle indiquée au début de la copie doit être motivée et justifiée. Cette année, comme les précédentes, très peu de candidats ont omis de préciser quel était leur choix (cet oubli est pénalisé). Il est également important de souligner qu'une connaissance approfondie des deux variétés de référence est nécessaire puisque, comme c'était le cas cette année, des questions peuvent évaluer spécifiquement la capacité des candidats à identifier les différences phonétiques et phonémiques entre elles. Cette capacité est très importante pour un futur enseignant agrégé étant donné l'exposition fréquente et grandissante des élèves aux différentes variétés de l'anglais parlées dans le monde : il est par conséquent primordial qu'il maîtrise les principales différences entre les deux variétés standards les plus connues, soit l'anglais britannique et l'anglais américain. Il est également essentiel qu'il puisse situer le modèle de prononciation qu'il incarne par rapport à ces deux accents de référence.

Comme le rappellent également les consignes du début de l'épreuve, les normes retenues cette année pour la transcription étaient celles des deux dictionnaires suivants :

- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2026. À ces références s'ajoutent d'autres transcriptions possibles puisqu'en conformité avec certaines pratiques de transcription attestées pour les deux variétés de référence. La liste exhaustive de ces symboles (fournie dans le rapport du jury en 2022) est reproduite ci-dessous :

En SBE et GA

Voyelle de DRESS (ex : *dress, step, ebb, tent, bread, friend...*) : SBE et GA /'dres/ en plus de /'dres/.

Voyelle de SQUARE (ex : *square, hair, air, share, fair, bear, where, scarce...*) : SBE /'skwɛ:/, en plus de /'skwɛə/, GA /'skwɛr/ ou /'skwɛər/, en plus de /'skwer/ ou /'skweər/.

En SBE

Voyelle de TRAP (ex : *trap, bat, cat, tap, rag, hand, lapse...*) : SBE /'trap/, en plus de /'træp/. Pas de changement en GA.

Voyelle de PRICE (ex : *price, my, ripe, side, child, try, eye...*) : SBE /'praɪs/, en plus de /'praɪs/. Pas de changement en GA.

En GA

Voyelle de LOT (ex : *lot, job, stop, odd, box, swan...*) : GA /'lɑt/ (sans diacritique de longueur) en plus de /'lɑ:t/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NURSE (ex : *nurse, first, hurt, birth, church, verb, word...*) : GA /'nɜrs/ et /'nɜ:s/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'nɜ:rs/ et /'nɜ:s/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NORTH/FORCE (ex : *north, orb, form, norm, quart, cord...*) : GA /'nɔrθ/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'nɔ:rθ/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de START (ex : *start, far, sharp, carve, heart, safari...*) : GA /'stɑrt/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'stɑ:rt/. Pas de changement en SBE.

Mots de type *better* en GA : /'betər/ en plus de /'beɹər/ pour une notation véritablement phonémique du /t/ qui ne représente donc pas le processus phonétique de *T-voicing* (*flapping* ou *tapping*).

Ces transcriptions figurent comme des possibilités en plus de celles proposées par les deux dictionnaires de référence. Cela signifie que certaines des transcriptions plus novatrices proposées, par exemple, dans *Gimson's Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* (Upton & Kretzschmar 2017) ont de nouveau été acceptées cette année. On notera cependant qu'elles le sont seulement si leur utilisation est cohérente tout au long de la copie. Les candidats doivent impérativement veiller à ne pas alterner entre plusieurs codes.

De manière générale, il est rappelé aux candidats combien la maîtrise de l'Alphabet Phonétique International (API) est primordiale puisque huit des douze questions (ou sous-questions) incluses dans la partie « Phonologie » supposaient son utilisation, que ce soit au niveau phonémique ou au niveau phonétique. En effet, en tant que futurs enseignants agrégés, il leur faut pouvoir rendre concrets les enjeux de prononciation pour leurs élèves, à l'aide de diverses stratégies de représentation, qu'il s'agisse de schémas accentuels, de conventions prosodiques, ou de symboles phonémiques et phonétiques. Il est donc fortement recommandé aux candidats d'investir du temps pour véritablement maîtriser l'association entre symbole (phonémique ou phonétique), production (comment ce symbole se prononce, s'articule concrètement), et perception (ce qu'on entend concrètement lorsque ce symbole est prononcé). Il est impératif qu'ils possèdent cette maîtrise élémentaire pour répondre aux exigences de cette partie de l'épreuve.

Bilan général

Les résultats d'ensemble sont en léger recul par rapport à la session 2024. Il existe cependant des écarts importants entre les candidats : certaines copies témoignent d'une maîtrise approfondie des phénomènes de prononciation ainsi que d'une rigueur dans la démonstration logique des phénomènes à l'œuvre et d'une précision dans la justification des réponses, alors que d'autres démontrent des connaissances limitées voire superficielles, comprenant très souvent des justifications approximatives ou inexistantes. Les exercices les moins bien réussis cette année sont la transcription phonémique du passage (question 1), les phénomènes phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (questions 5a et 5b), la question sur les formes fortes et faibles de mots grammaticaux (question 4a), et la question sur le placement des syllabes toniques dans un extrait donné (question 6b).

La transcription du passage a souvent révélé un manque de rigueur, aussi bien dans la formation des symboles (par exemple le dessin du /æ/ qui doit constituer un seul symbole et ne saurait être divisé en deux), que par rapport aux exigences propres à cet exercice (aucun mot accentué, absence totale de formes faibles, pourtant explicitement mentionnées dans la consigne, symboles inventés). En effet, l'Alphabet Phonétique International est un code bien précis qui ne supporte pas la moindre personnalisation. Par exemple, il est parfois difficile de distinguer, dans certaines copies, entre /ə/ et /a/ (dans la transcription de « *had* » ou de « *reminded* » : il faut être capable de faire une différence claire entre un schwa et le premier élément de la diphthongue /aɪ/). De même, les phonèmes consonantiques /m/, /l/, /h/, /ʃ/ et /ŋ/ ont été très souvent mal dessinés, comme les voyelles /u:/, /ʊ/, /ɪ/, et /i:/. Tout passage mal transcrit conduit à des ambiguïtés et des erreurs, qui sont systématiquement sanctionnées. On insistera donc sur la nécessité absolue d'un entraînement régulier et rigoureux à la transcription afin de mieux s'approprier les symboles et les correspondances phonème-symbole.

De même, comme lors des sessions précédentes, les réponses à la question 4a, qui traitait explicitement des formes faibles, a montré des incohérences entre les justifications mises en avant (parfois correctes) et les transcriptions proposées (en contradiction directe avec les justifications). Ainsi, de nombreux candidats parlent de forme forte mais n'accentuent pas leur transcription, ou parlent de forme faible mais n'incluent pas de voyelle réduite dans leur transcription et ne justifient pas cette non-réduction. Comme souligné dans les « Remarques générales », il ne s'agit pas de simplement mentionner un terme mais bien de comprendre ce qu'il suppose et de pouvoir concrétiser cette compréhension par une représentation appropriée. Pour ce qui est des questions 4b et 4c, les réponses des candidats étaient le plus souvent incomplètes, si bien que même si la transcription était généralement correcte, la justification de la prononciation était soit absente, soit défailante. Ce problème ne s'est pas posé pour les exercices où aucune justification n'était requise : les mots composés ou séquences de mots (question 3b) et la question portant sur les différences entre SBE et GA (question 5c).

La confusion entre processus phonétiques (à l'intérieur des mots, question 5b) et processus phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (entre les mots, question 5a) semble persister chez beaucoup de candidats. En effet, dans la formulation des réponses aux questions 5a et 5b, le jury a pu constater que les candidats confondaient les processus phonétiques lexicaux et post-lexicaux, mais aussi la terminologie afférente. De plus, même dans les cas où le processus ou phénomène était bien identifié, la justification était soit absente, soit erronée, et la transcription rarement pertinente. Pour ce qui est des questions sur l'intonation (questions 6a et 6b), un grand nombre de copies ont témoigné d'un manque de connaissances manifeste des normes de notation de l'intonation selon la proposition wellsiennne des 3T (*Tonality*, *Tonicity*, *Tone*). Même si la question 6a sur les groupes intonatifs a été plutôt bien réussie, les résultats pour la question 6b, sur l'identification des syllabes toniques et la justification du choix de leur placement en contexte, ont été nettement moins bons, notamment parce que les candidats ont eu tendance à plaquer des règles sans s'attarder sur le sens du passage et sur la pertinence du contexte. Par conséquent, il est recommandé aux candidats de s'entraîner régulièrement à cet exercice qui s'avère tout aussi exigeant et rigoureux que la transcription (phonémique ou phonétique) et suppose, en outre, de prêter une attention particulière au sens en contexte.

Dans la proposition de corrigé ci-après, chaque question est traitée comme suit : d'abord, un rappel est fait de la consigne, puis quelques remarques générales sont proposées (en français), suivies d'une proposition de corrigé (en anglais), et enfin d'un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de contextualiser les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs, et de donner quelques recommandations méthodologiques. En règle générale, afin de ne pas alourdir inutilement le propos, le corrigé ne comporte pas toutes les solutions qui ont été acceptées. Quand plusieurs solutions sont indiquées, elles sont précédées d'un OR. Lorsque la distinction entre anglais britannique et anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, à savoir rouge pour le SBE et bleu pour le GA.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription phonémique (large) d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

The accent was Irish, (...) like a teacher she had had in school. Also, the way the man stood there, as though waiting to be challenged, reminded her of home. (ll. 22-24)

Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Cette question nécessite une maîtrise solide des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API). Les candidats doivent donc dessiner les symboles présents dans les dictionnaires de référence de manière très précise. Sont également acceptées toutes les variantes autorisées depuis 2023, à condition que les symboles en question soient employés de manière cohérente, sans alternance ou mélange arbitraire de code. Aucune fantaisie n'est permise et toute ambiguïté dans la formation des symboles est pénalisée.

Il s'agit d'une transcription phonémique, si bien que les symboles employés dans les transcriptions phonétiques (allophoniques), tel [t̚], dit « l sombre », ou les symboles épenthétiques, ne sont pas acceptés. Une exception notable est /t̚/ en GA. Les voyelles neutralisées (ou non-phonémiques) que sont /i/ et /u/ sont quant à elles attendues et doivent donc impérativement figurer dans les contextes pertinents. Le jury a constaté des occurrences très fréquentes de symboles comportant des éléments de personnalisation – notamment les symboles /l/ ou /k/ écrits avec des boucles ou le /z/ barré – ou des imprécisions de transcription qui ne permettent pas de distinguer par exemple /m/ et /n/ (dessiné avec deux « ponts »), ou le /a/ du /ə/. De même, il faut bien distinguer les trois symboles /ɪ/, /i:/ et /i/ qui ne sont pas interchangeables. La même remarque vaut pour les symboles /ʊ/, /u:/ et /u/. Rappelons également que seuls /ɪ/ et /ʊ/ apparaissent dans les diphtongues. Le cas échéant, le /r/ de liaison (lorsqu'un <r> à la fin d'un mot est suivi d'une voyelle à l'initiale du mot suivant) doit être indiqué en SBE.

De même, les marques d'accentuation (/ˈ/ pour l'accent primaire et /ˌ/ pour l'accent secondaire), qui apparaissent également dans les dictionnaires de référence, doivent être placées correctement, c'est-à-dire au-dessus (ou en-dessous pour l'accent secondaire) et avant la syllabe accentuée, sur les mots lexicaux monosyllabiques et polysyllabiques ainsi que sur les mots grammaticaux polysyllabiques. Les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués (sauf forme forte justifiée en contexte). Le jury rappelle à nouveau que la consigne indique clairement que les formes faibles doivent

être employées là où leur utilisation est justifiée. Toute prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE ou GA). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un ou l'autre des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard.

Étant donné que la question porte explicitement sur la transcription phonémique, celle-ci devrait logiquement figurer entre barres obliques / /, mais le jury accepte malgré tout qu'elle apparaisse entre crochets [] (notation réservée à la transcription phonétique), ou encore sans convention particulière. Pour rendre la transcription plus lisible, il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne et de séparer les mots les uns des autres par un espace (blanc). Les majuscules sont à proscrire, comme toute marque de ponctuation (parenthèses, points, virgules, etc.), et la division syllabique des mots (« *syllable breaks* » notés à l'aide d'un « . ») ne doit pas apparaître dans la transcription des mots du passage, même si elle figure dans les deux dictionnaires de référence. De même, toute marque intonative (par exemple une barre verticale indiquant une frontière de groupe rythmique) est à proscrire. De tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés.

Proposition de corrigé

SBE: / ði 'æksənt wəz 'aɪrɪʃ laɪk ə 'ti:tʃə ʃi əd 'hæd ɪn 'sku:l 'ɔ:lsoʊ ðə 'wei ðə 'mæn 'stud 'ðeə əz ðəʊ 'weɪtɪŋ tə bi 'tʃælɪndʒd ri'maɪndɪd ər əv 'həʊm /

GA: ði 'æksənt wəz 'aɪrɪʃ laɪk ə 'ti:tʃər ʃi əd 'hæd ɪn 'sku:l 'ɑ:lsoʊ ðə 'wei ðə 'mæn 'stud 'ðer əz ðoʊ 'weɪtɪŋ tə bi 'tʃælɪndʒd ri'maɪndɪd ər əv 'hoʊm /

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont en très léger recul par rapport à la session précédente et font de cet exercice le moins bien réussi de tous. En effet, de nombreuses copies témoignent d'une maîtrise très approximative de l'API et des normes de transcription. Il est rappelé aux candidats qu'un entraînement sur la base des sujets et des corrections des sessions précédentes, notamment les plus récentes, peut s'avérer très formateur et bénéfique. Par ailleurs, plusieurs ouvrages qui figurent dans la bibliographie incluent des exercices spécifiques d'entraînement à cette question ainsi que des propositions de corrigés.

Soulignons également la nécessité d'une cohérence dans les réponses proposées, aussi bien pour cet exercice qu'au fil des questions. Cette cohérence concerne d'abord le choix de la variété de référence indiquée au début de la copie et utilisée tout au long de celle-ci. Quelques candidats continuent de mélanger SBE et GA. Comme indiqué précédemment, les candidats doivent faire preuve d'une connaissance approfondie des symboles de l'API ainsi que des correspondances graphie-phonie en relation avec la variété choisie. Il existe une liste finie et exhaustive de symboles à connaître dans chaque dictionnaire de référence. À ces listes s'ajoute celle des nouveaux symboles, reproduite de manière exhaustive ci-avant (voir « Remarques générales »). Cette année, plusieurs de ces nouveaux symboles pouvaient être employés dans la réponse à cette question, en SBE comme en GA. En SBE, il était possible d'utiliser la diphtongue /ʌɪ/ dans « *Irish* », « *like* » et « *reminded* ». Il était également possible d'utiliser la monophthongue /a/ dans « *accent* », « *had* », « *man* » et « *challenged* ». En GA, il était possible d'employer deux symboles sans diacritique de longueur : /ɑ/ ou /ɔ/ dans la transcription de « *also* ». Le candidat doit ensuite veiller à utiliser ce même symbole tout au long de sa copie (par

exemple pour la transcription de « *broadly* » dans la question 2). Il était également possible d'utiliser /t/ dans « *waiting* » plutôt que /tj/. Dans les deux accents de référence, il était possible d'utiliser la monophthongue /ɛ/ dans « *there* », qu'elle soit longue en SBE, ou brève suivie de /r/, ou de schwa et /r/, en GA.

Comme déjà souligné lors des sessions précédentes (et ci-dessus), un certain flou subsiste dans bon nombre de copies quant à la transcription des « trois i » : /i:/, /ɪ/ et /i/. Le symbole /ɪ/ ne comporte ni point ni diacritique de longueur. Il peut figurer dans les syllabes accentuées (pas d'occurrence dans l'exercice 1) comme dans les syllabes inaccentuées (/ˈaɪrɪʃ/, /ˈweɪtɪŋ/ ou encore /ˈtʃælɪndʒd/) et dans les formes faibles (/ɪn/). C'est également le seul des « trois i » possible dans les diphtongues /eɪ/ (employée dans /ˈweɪ/ par exemple) et /aɪ/ (employée dans /rɪˈmaɪndɪd/ par exemple). La voyelle neutralisée (le « i non-phonémique ») était exigée dans la forme faible du pronom « *she* » (/ʃi/), dans celle de l'article « *the* » devant voyelle (/ði/), et dans celle de l'auxiliaire « *be* » dans « *be challenged* » (/bi/). Ce /i/ neutralisé était possible aussi dans la transcription du pseudo-préfixe <re-> dans « *reminded* », même si deux autres voyelles réduites, à savoir /ɪ/ et schwa, étaient également acceptées. Il y avait par ailleurs une occurrence du /i:/ dans une syllabe accentuée, à savoir dans /ˈti:tʃə/ en SBE (/ˈti:tʃər/ en GA), qui est un mot tout à fait fréquent mais qui a été régulièrement mal transcrit.

Cet exercice comprenait d'autres mots somme toute très courants. Néanmoins, la transcription proposée pour certains d'entre eux a posé problème de façon récurrente. Ainsi « *school* » a été très souvent transcrit avec une monophthongue brève, alors qu'il se prononce avec la monophthongue longue /u:/. Au contraire, « *stood* » a été très souvent transcrit avec une monophthongue longue (/u:/), ou avec /ʌ/ (soit « *stud* »), alors qu'il se transcrit avec la monophthongue brève /ʊ/. Enfin, « *home* », qui correspond pourtant à un contexte graphophonologique classique, à savoir <o> en position de syllabe accentuée dans un contexte libre (<o>Ce#), a été souvent transcrit avec une monophthongue brève plutôt que la diphtongue de GOAT. « *Also* », adverbe très fréquent mais dont la transcription est un peu plus complexe dans la mesure où la voyelle dans la deuxième syllabe (inaccentuée) n'est pas réduite, a lui aussi été très souvent mal transcrit. Qui plus est, le jury a remarqué l'absence d'accentuation sur « *accent* », « *school* », « *way* », « *man* », « *waiting* », etc. Chacun de ces mots est accentué puisque lexical, d'où la nécessité absolue de marquer l'accent.

De nombreuses formes faibles, fréquentes également, ont été régulièrement mal transcrites, à commencer par « *of* », dont la forme faible inclut un schwa et non pas /f/ mais /v/ : /əv/. La séquence « *as though* », dans la mesure où elle est utilisée comme conjonction de subordination, n'a pas véritablement de raison d'être accentuée. Enfin, la copule BE, sous sa forme « *was* » dans « *was Irish* », a régulièrement été transcrite avec une voyelle pleine en lieu et place du schwa. De même, l'auxiliaire HAVE (suivi du verbe lexical « *have* » au participe passé) dans la séquence « *had had* » a régulièrement été accentué ou transcrit avec une voyelle pleine au lieu d'un schwa. Il est donc rappelé aux candidats que cet exercice de transcription large doit faire appel à leurs connaissances grammaticales et syntaxiques élémentaires, afin de distinguer *a minima* mots lexicaux qui seront toujours accentués, et mots grammaticaux (et la copule BE) qui ont toutes les chances d'apparaître dans leur forme faible s'ils sont monosyllabiques et n'ont pas de raisons (notamment contextuelles) d'apparaître dans leur forme forte.

Enfin, le jury a relevé des erreurs fréquentes quant à la transcription du morphème grammatical -ED dans « *challenged* » et « *reminded* ». Nous reviendrons en détail sur les règles régissant la

prononciation des morphèmes grammaticaux en traitant la question 4c (prononciation de -S), mais rappelons tout de même ici qu'-ED, lorsqu'il suit /d/ ou /t/, comme dans « *reminded* », se transcrit sous la forme /ɪd/. Au contraire, dans « *challenged* », -ED, après la consonne voisée /dʒ/, n'a aucune raison de donner lieu à une épenthèse vocalique et se prononce sous sa forme voisée, à savoir /d/.

Une dernière remarque concerne la notation du /r/ de liaison dans la séquence « *her of* » en SBE. Dans cette variété, les <r> post-vocaliques (en position de coda de syllabe) ne sont pas prononcés puisqu'elle est non-rhotique. Néanmoins, lorsqu'un <r> en position de coda stricte (seule consonne post-vocalique) est suivi d'un mot possédant une attaque vide (commençant donc par une voyelle), il est prononcé pour effectuer la liaison entre les deux mots et faciliter ainsi l'articulation de la séquence. Par conséquent, bien qu'il s'agisse techniquement d'un processus phonétique caractéristique de la chaîne parlée, on le fait impérativement apparaître dans une transcription phonémique. Au contraire, dans la séquence « *there, as though* », un /r/ de liaison n'avait normalement pas à apparaître puisqu'une virgule sépare « *there* » du mot « *as* » commençant par une voyelle, représentant une respiration ou une pause potentielle qui démotive le processus de liaison.

Q2 – Transcription phonémique (large) de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *plumber* (l. 29), *estimate* (l. 34), *broadly* (l. 37), *television* (l. 80).

Remarques générales

De nouveau, le jury souhaite insister sur l'importance de la maîtrise des symboles de l'API et de leur formation précise. Il souligne également la nécessité d'indiquer l'accentuation sur les mots lexicaux monosyllabiques comme polysyllabiques. Les propositions doivent être cohérentes avec la variété standard choisie et indiquée en début de copie. Toute transcription qui figure dans les dictionnaires de référence comme entrée principale ou variante standard a été acceptée.

Le jury rappelle également aux candidats que s'ils ne respectent pas l'ordre dans lequel les mots apparaissent dans le sujet, ce qui est fortement déconseillé, il leur appartient d'indiquer clairement quel mot ils transcrivent afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté lors de la correction. Le jury en profite également pour rappeler aux candidats de lire attentivement les consignes afin de ne pas oublier de traiter certains mots dans cet exercice et donc de transcrire le nombre de mots attendu.

Proposition de corrigé

Word	<i>plumber</i>	<i>estimate</i>	<i>broadly</i>	<i>television</i>
Transcriptions	<i>/ˈplʌmə/</i>	<i>/ˈestɪmɪt/</i>	<i>/ˈbrɔːdli/</i>	<i>/ˈtelɪvɪʒən/</i>
	<i>/ˈplʌmə/</i>	<i>/ˈestəmit/</i>	<i>/ˈbrɑːdli/</i>	<i>/ˌtelɪˈvɪʒən/</i>
	<i>/ˈplʌmə-/</i>	<i>/ˈestɪmət/</i>	<i>/ˈbrɒdli/</i>	<i>/ˌteləˈvɪʒən/</i>
		<i>/ˈestəmət/</i>	<i>/ˈbrɒdli/</i>	<i>/ˈteləvɪʒən/</i>
		<i>/ˈestɪmeɪt/</i>		<i>/ˈteleˌvɪʒən/</i>
		<i>/ˈestəmeɪt/</i>		

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont en très légère hausse par rapport à la session précédente, ce qui peut s'expliquer par le fait que les mots à transcrire étaient pour la plupart très courants.

Tout d'abord, notons qu'à part pour le mot « *estimate* », pour lequel l'ensemble des transcriptions possibles étaient exactement les mêmes en SBE et en GA, il y avait des différences notables entre les deux variétés de référence pour la transcription des mots proposés cette année. Soulignons à nouveau que l'adoption des nouveaux symboles dès la question 1 exige la reprise de ces mêmes symboles dans les exercices suivants et donc dans l'exercice 2. Ce paramètre entrainait en jeu dans les transcriptions de « *broadly* » (/ɑ/ ou /ɔ/ plutôt que /ɑ:/ ou /ɔ:/ en GA), « *estimate* » et « *television* » (/ɛ/ plutôt que /e/ dans les deux variétés).

Même si les mots étaient courants, ils ont tous posé des problèmes spécifiques de transcription. Ainsi, de nombreux candidats sont tombés dans le « piège » de la consonne muette dans « *plumber* ». De même, dans la syllabe accentuée, soit un contexte entravé par deux consonnes (VCC), de nombreux candidats ont hésité quant à la qualité de la voyelle <u> et l'ont parfois transcrite /ʊ/ au lieu de /ʌ/. Le <r> étant en position de coda dans la deuxième syllabe, il devait apparaître dans la transcription en GA, puisqu'il s'agit d'une variété rhotique, mais pas en SBE, non-rhotique.

Pour ce qui est de « *estimate* », de nombreux candidats n'ont pas appliqué le bon schéma accentuel et ont accentué la dernière syllabe (soit un schéma /201/ voire un schéma erroné /*001/). Or, il s'agit d'un nom (« *the estimate* ») de trois syllabes comportant le suffixe alternant -ATE qui, dans les mots de trois syllabes ou plus place l'accent primaire sur l'antépénultième syllabe (soit un schéma /100/). Une fois la syllabe accentuée correctement identifiée, les voyelles dans les deux syllabes inaccentuées suivantes pouvaient être réduites (vers schwa ou /ɪ/), y compris la dernière comme c'est généralement le cas pour les noms et les adjectifs en -ATE. Toutefois, cette dernière syllabe pouvait également inclure une voyelle non-réduite, soit la diphtongue /eɪ/.

Pour « *broadly* », de nombreux candidats, s'appuyant très probablement sur le digraphe vocalique <oa> qui se transcrit en effet régulièrement sous la forme d'une diphtongue (/əʊ/ en SBE et /ou/ en GA) dans les mots de type « *goat* », « *road* », etc., n'ont pas su reconnaître, malgré sa fréquence, que « *broad* » était une exception majeure à cette correspondance graphie-phonie, qu'il est attendu que les futurs enseignants agrégés connaissent. Qui plus est, le suffixe adverbial « -ly » se transcrit avec un /i/ neutralisé, comme tous les mots qui comportent un <y> en position finale d'une syllabe inaccentuée, comme dans « *marry* », « *Murray* », « *Surrey* », etc. (voir les remarques concernant l'exercice précédent).

Enfin, dans le mot « *television* », la marque d'accentuation a très souvent été mal placée (sur la deuxième syllabe, voire sur la dernière), conduisant ainsi à la présence de voyelles pleines et de voyelles réduites aux mauvais endroits. Même s'il est vrai que « *television* » inclut le suffixe contraignant -ION, correspondant à la règle dite « de Lion » qui place l'accent primaire sur la syllabe précédant le suffixe (en l'occurrence la pénultième), « *television* » est là-encore une exception majeure et, qui plus est, un mot très fréquent. En GA, seule la première syllabe pouvait être accentuée, avec la possibilité d'un accent secondaire sur la pénultième syllabe. En SBE, la règle de Lion pouvait s'appliquer, si bien que la pénultième syllabe recevait l'accent primaire et la première syllabe un accent secondaire.

Toutefois, le schéma accentuel exceptionnel, à savoir /1000/, était également possible. Au-delà du schéma accentuel, de nombreux candidats ont éprouvé des difficultés à transcrire la fin du mot, et n'ont ainsi pas réduit la voyelle vers schwa, ou ont utilisé la fricative non-voisée /f/ plutôt que /ʒ/.

La prononciation/transcription de mots courants (ou moins courants) ne doit pas être prise pour acquise, et le jury conseille aux candidats de profiter de leurs lectures régulières en anglais pour vérifier comment se prononcent les mots qu'ils rencontrent, y compris ceux dont ils sont persuadés de connaître la prononciation. Le dictionnaire de prononciation est une ressource précieuse à laquelle il convient de recourir le plus régulièrement possible, lors de lectures (à voix haute ou silencieuses) ou de la préparation de présentations orales.

Q3 – Accentuation lexicale

Answer the following questions on word stress patterns. Please note that these must be given in numeric form (using /1/ for primary stress, /2/ for secondary stress, /0/ for unstressed syllables and /3/ for tertiary stress, if relevant. Tertiary stress is optional).

Remarques générales

La notation des schémas sous forme numérique est exigée pour l'ensemble de la question 3 (3a et 3b). Elle suppose une valeur pour chaque syllabe, y compris les syllabes inaccentuées (dont la valeur est /0/). Ces valeurs vont de 0 à 2 (voire 3, mais cela n'est pas obligatoire), sans aller au-delà. Les justifications proposées ci-après pour la question 3a incluent des parenthèses qui fournissent des étiquettes alternatives au vocabulaire de spécialité qui est mobilisé. Aucune justification n'était demandée pour la question 3b.

3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): *promised* (l. 15), *silhouette* (l. 18), *unfaithful* (l. 63), *determination* (l. 68).

Proposition de corrigé

Word	<i>promised</i>	<i>silhouette</i>	<i>unfaithful</i>	<i>determination</i>
Stress pattern	/10/	/201/ OR /100/	/010/ OR /210/	/02010/

'promised

1st step in the demonstration: The inflectional suffix (OR the inflection OR the grammatical suffix) -ED is stress-neutral (OR is weak OR has no effect on the placement of primary stress).

2nd step: “promise” is pseudo-prefixed (OR has an inseparable OR a non-detachable prefix (“pro-”)), dissyllabic (OR is a 2-syllable word) and multicategorical (OR and can be both a noun and a verb) of the COMBAT type. It is therefore always stressed on the penultimate (OR last but one) syllable.

OR

2nd step: “promise” is an exception as the ending “-ise” usually places primary stress on the final syllable in dissyllabic verbs.

ˌsilhouˈette

1st step in the demonstration: This noun (OR word) includes the stress-imposing (OR stress-determining OR strong) suffix (OR ending) “-ette” (OR of the VCCV type) which places primary stress on the last syllable (OR which attracts primary stress OR which is self-stressed).

2nd step: As a word of English can never start with two unstressed syllables, and to avoid stress clash (OR to avoid two consecutive syllables bearing stress), the first (OR antepenultimate) syllable receives a secondary stress.

unˈfaithful* OR *ˌunˈfaithful

1st step in the demonstration (depending on the stress pattern provided): The adjective (OR word) includes the real (OR separable) prefix “un-” which can therefore receive a secondary stress.

OR

The adjective (OR word) includes the real (OR separable) prefix “un-” which does not receive a secondary stress here as two stressed syllables usually do not follow each other (OR to avoid stress class OR given the rhythmic rules of English).

2nd step: “-ful” is a stress-neutral (OR weak) derivational suffix which means that, according to the Neutral Derivation Rule, primary stress remains (OR is found) on the monosyllabic root “faith”.

dəˌtermiˈnation

1st step in the demonstration: This word includes the stress-imposing (OR stress-determining OR strong) ending (OR suffix) “-ion” which corresponds to the Lion/-ION Rule (<I + V + C> here OR <i, e, u> V_n (+ C_n (+ <e>)) more generally)) and places primary stress on the syllable preceding the suffix (OR the penultimate syllable).

2nd step: As a word of English can never start with two unstressed syllables, a secondary stress is required.

3rd step: The secondary stress will be found on the second syllable which corresponds to the primary stress in the deriving form “determine”, which is a 3-syllable verb including the monosyllabic pseudo-prefix (OR inseparable OR non-detachable prefix) “de-”.

Bilan

Cette question fait partie des mieux réussies dans cette partie de l'épreuve, avec une légère amélioration par rapport à la session précédente. Il reste cependant des écarts importants entre les candidats et entre les mots soumis à l'étude. Ainsi, les candidats ont généralement fourni des schémas accentuels corrects pour « *silhouette* » et « *unfaithful* », tandis que « *determination* » et surtout « *promised* » ont posé beaucoup plus de problèmes. De manière générale, bien que les candidats fassent la preuve de connaissances en termes d'accentuation, en identifiant la syllabe accentuée lorsque le mot est prononcé, les justifications restent trop peu précises ou incomplètes. Par exemple, le jury a noté des réponses partielles qui ne traitent que d'un seul affixe, notamment dans « *unfaithful* » pour lequel beaucoup de candidats ont expliqué la règle concernant <-ful> mais n'ont strictement rien dit de <un->, ne parvenant donc pas à justifier le schéma accentuel de manière totalement satisfaisante.

Pour répondre de manière satisfaisante à cette question, un apprentissage approfondi des règles d'accentuation est primordial, ainsi qu'un entraînement régulier à l'exercice qui permette aux candidats, d'une part, de proposer des schémas accentuels cohérents (notamment en termes de décompte des syllabes) et, d'autre part, d'aller au bout du processus de justification du schéma en question. Concernant ce dernier point, il s'agit d'identifier tout élément – la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes – qui puisse avoir une influence sur le placement de l'accent primaire et, le cas échéant, de l'accent secondaire. Ceci suppose de prendre en compte des éléments dits « neutres » qui n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent primaire, mais ne s'arrête surtout pas à cette étape. Le jury rappelle donc aux candidats qu'ils doivent procéder étape par étape, comme s'ils avaient entre les mains une poupée russe, afin d'identifier la morphologie du mot et de parvenir, si besoin, jusqu'à sa racine en rendant compte, au fur et à mesure, du rôle joué par chaque constituant sur le schéma accentuel.

Le premier mot, « *promised* », a posé des difficultés majeures, en particulier pour décompter les syllabes, de très nombreux candidats ayant fourni un schéma accentuel à trois chiffres alors que ce mot ne comprend que deux syllabes (deux voyelles prononcées). Cela souligne de nouveau le fait que de nombreux candidats sont trop facilement influencés par l'orthographe du mot, qui comprend trois voyelles graphiques, alors qu'ils doivent se détacher de la forme orthographique pour réfléchir à la prononciation. En effet, dans ce mot, -ED se prononce /t/, une consonne non-voisée, puisqu'il suit le dernier phonème de la racine « *promise* » (/s/) qui est lui-même non-voisé. Il n'ajoute par conséquent aucune syllabe supplémentaire. Au-delà de cela, même quand les candidats ont identifié deux syllabes dans le mot et ont repéré -ED, qui n'influence pas le placement de l'accent primaire, ils n'ont en revanche pas vu <pro->, qui est pourtant un préfixe courant en anglais. Dans ce mot, il s'agit d'un pseudo-préfixe puisqu'il n'est pas séparable (la racine « **-mise* » n'existant pas) et n'ajoute pas de sens clairement identifiable. Les candidats n'ont pas non plus remarqué que la racine « *promise* » était dissyllabique. Or, l'anglais compte un grand nombre de mots dissyllabiques mono- et polycatégoriels, c'est-à-dire pouvant avoir une ou plusieurs natures grammaticales, et notamment des paires verbe/nom. C'est le cas de « *promise* » qui peut s'utiliser en tant que verbe (comme dans le texte donné) ou en tant que nom (« *to make a promise* »). Ces mots pseudo-préfixés dissyllabiques et polycatégoriels suivent trois schémas d'accentuation : celui de CONCERN, auquel cas ils sont toujours accentués sur la dernière syllabe ; celui de RECORD (ou ABSTRACT), auquel cas ils sont accentués sur la dernière syllabe lorsqu'ils sont employés comme verbe (« *to record* ») mais sur la pénultième syllabe lorsqu'ils sont employés comme nom (« *a record* ») ; et enfin le schéma de COMBAT, auquel cas ils sont toujours accentués sur la pénultième syllabe, qu'ils soient employés comme nom ou comme verbe. « *Promise* » entre dans ce dernier schéma. La liste des mots polycatégoriels correspondant au schéma COMBAT étant très réduite, il est attendu de futurs enseignants agrégés qu'ils la connaissent, les mots pseudo-préfixés dissyllabiques polycatégoriels étant, de manière générale, une caractéristique de l'anglais qui pose régulièrement problème aux élèves.

De même, dans le mot « *unfaithful* », les candidats ont généralement repéré le suffixe dérivationnel neutre <-ful>, qui ne joue aucun rôle dans le placement de l'accent primaire, mais n'ont rien dit du préfixe <un->. Or, cette fois, il s'agit d'un vrai préfixe puisqu'il est séparable (la racine « *faith* » existe) et ajoute un sens privatif clairement identifiable. Aussi, il peut recevoir un accent secondaire, même si cela implique qu'un accent secondaire soit suivi d'un accent primaire, celui de la racine monosyllabique « *faith* ». Il peut également être inaccentué, mais cela n'empêche en aucun cas de relever sa présence

et d'expliquer le processus logique qui amène à ne pas l'accentuer. De nombreux candidats se contentent également de pointer la présence du suffixe neutre <-ful> et du vrai préfixe <un-> alors qu'il est attendu d'eux qu'ils remontent à la racine monosyllabique « *faith* » qui, parce qu'elle est monosyllabique justement, reçoit forcément l'accent primaire.

Dans le mot « *silhouette* », les candidats ont globalement repéré le suffixe contraignant <-ette>, d'autant qu'il s'agit d'un mot familier puisqu'emprunté au français, et ils ont donc souvent correctement déduit que le mot était accentué sur la dernière syllabe. En revanche, ils ont rarement justifié le placement obligatoire d'un accent secondaire sur l'antépénultième syllabe, ce qui a été pénalisé. Cette justification est attendue : on ne peut pas se contenter de la formuler sous la forme « *a secondary stress is required on the first syllable* » puisqu'il faut rappeler la règle qui motive cet état de fait, à savoir qu'un mot en anglais ne peut jamais commencer par une séquence de deux syllabes inaccentuées et qu'on évite de mettre un accent secondaire et un accent primaire l'un à côté de l'autre.

Enfin, c'est le mot « *determination* » qui présentait le plus de difficultés : si le rôle du suffixe <-ion> était généralement connu, la racine « *determine* » a en revanche rarement été correctement identifiée, les candidats soutenant régulièrement que « *determination* » avait pour racine « **determinate* », qui n'existe pas en anglais. Il est rappelé à nouveau ici que lorsque les candidats mentionnent une règle comme la règle dite « de Lion », ils ne peuvent pas se contenter de l'étiquette et doivent : a) soit décrire précisément le suffixe inclus dans le mot soumis à l'étude, ici <i> + V + C ; b) soit décrire le type de suffixe auquel s'applique la règle de manière générale, c'est-à-dire <i, e, u> + V_n (+ C_n (+ <e>)) ; et dans les deux cas, préciser l'impact du suffixe sur l'accentuation. Beaucoup trop de candidats se sont par ailleurs arrêtés à cette étape, alors même qu'ils avaient inclus un accent secondaire dans leur schéma accentuel qui, rappelons-le de nouveau, est un constituant à part entière des schémas accentuels. Ici, la justification du placement de l'accent secondaire était plus complexe que dans « *silhouette* » puisqu'il y avait techniquement deux possibilités permettant de n'avoir ni deux syllabes inaccentuées au début du mot ni un accent secondaire suivi d'un accent primaire. Ainsi, pouvaient être accentuées soit la première soit la deuxième syllabe du mot. Il fallait donc revenir à la racine du mot puisque, dans ce genre de cas, l'accent primaire de la racine se transforme en accent secondaire dans la forme dérivée. La racine était bien « *determine* » : ce mot comportait un préfixe inséparable (<de->), et correspondait à une règle établie dans la littérature, à savoir que les mots (autres que les noms) de trois syllabes comportant un pseudo-préfixe monosyllabique sont accentués sur la pénultième syllabe, comme « *develop* » par exemple. C'est la syllabe correspondant à cette pénultième syllabe dans la racine « *determine* » qui devait recevoir l'accent secondaire dans la forme dérivée « *determination* » (en l'occurrence la deuxième syllabe, qui n'est pas adjacente à la syllabe recevant l'accent primaire).

En conclusion, les candidats doivent toujours s'assurer que leur démonstration est cohérente et progresse sans sauter d'étapes : ils doivent être clairs, précis, et pédagogues afin de ne pas perdre leur correcteur en cours de route et de montrer qu'ils peuvent justifier précisément le schéma à expliquer.

3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: *her mother-in-law's intelligence* (l. 6), *after-school study* (l. 12).

Remarques générales

Rappelons ici qu'aucune justification n'était attendue, ce qui n'empêche pas que les candidats doivent, là encore, procéder méthodiquement pour arriver au schéma accentuel correct. Ils peuvent soit

recourir à deux niveaux d'accentuation (/1/ pour l'accent primaire et /2/ pour l'accent secondaire en plus de /0/ pour les syllabes inaccentuées) ou bien à trois niveaux d'accentuation (/3/ correspondant à un accent tertiaire). Toutefois, comme pour tous les choix faits dans cette partie de l'épreuve, ils doivent être cohérents et donc, s'ils utilisent deux ou trois niveaux d'accentuation, ils doivent bien évidemment le faire pour les deux séquences soumises à l'étude. Les deux possibilités sont incluses dans la proposition de corrigé ci-dessous.

Proposition de corrigé

Compound/group of words	<i>Her mother-in-law's intelligence</i>	<i>After-school study</i>
Stress pattern	/0 2003 0100/ OR /0 2000 0100/	/203 10/ OR /200 10/

« her mother-in-law's intelligence »

Dans cette séquence, on peut distinguer « *mother-in-law* » d'un côté et « *intelligence* » de l'autre. « *Mother-in-law* » est lui-même un composé accentué sur le premier élément, soit un schéma /1002/. « *Intelligence* » comprenant le suffixe <-ent>/<-ence>, et n'incluant pas d'agrégaat consonantique juste avant ce suffixe, est accentué sur l'antépénultième syllabe, soit un schéma /0100/. La séquence complète constitue un génitif spécifique puisque c'est de l'intelligence d'une belle-mère particulière dont on parle : ces séquences reçoivent ce qu'on appelle un « *late stress* », c'est-à-dire qu'elles sont accentuées sur le second élément, à savoir « *intelligence* ». Ainsi, « *intelligence* » conserve son accent primaire (/0100/) tandis que les accents dans « *mother-in-law* » sont rétrogradés (« *downgrading* »). L'accent secondaire devient un accent tertiaire ou un /0/ (selon qu'on se repose sur deux ou trois niveaux d'accentuation) et l'accent primaire devient un accent secondaire : de /1002/ on passe à /2000/ ou /2003/. Un écueil très fréquent a été l'omission d'une syllabe dans le schéma : beaucoup de candidats ont en effet proposé le schéma /2003 0100/, ce qui semble ne pas tenir compte de la syllabe correspondant au déterminant « *her* ». Il semble donc opportun de rappeler ici que le décompte du nombre de syllabes est une étape absolument primordiale, et que les éventuelles formes faibles de mots grammaticaux, comme les déterminants, font partie intégrante de la séquence.

« after-school study »

Dans cette séquence, on peut distinguer « *after-school* », employé comme adjectif, et le nom dissyllabique « *study* » dont le schéma accentuel est /10/. L'accentuation de la séquence « *after-school* » n'est pas attestée dans l'un des dictionnaires de référence (contrairement à « *mother-in-law* » précédemment), mais celle de « *after-hours* » l'est, dont « *after-school* » est proche sémantiquement : son schéma accentuel est /201/. La séquence complète associe un adjectif à un nom de façon fortuite (sans former un composé), si bien que c'est la tête (le nom) qui reçoit l'accent primaire. Comme il ne peut y avoir deux accents primaires d'affilée, on procède d'abord à la rétrogradation (« *downgrading* ») des accents dans « *after-school* », si bien que l'accent primaire devient un accent secondaire et l'accent secondaire un accent tertiaire ou un /0/. De /201/ on passe donc à /302/ ou à /002/. Une fois cette étape réalisée, un accent secondaire étant toujours suivi par un accent primaire au niveau de la séquence complète (/302 10/ ou /002 10/), soit une situation de « *stress clash* », « *after-school* » donne lieu à ce qu'on appelle une « inversion iambique » (« *iambic reversal* »), ou à un « *stress shift* », c'est-à-dire que

d'un schéma /302/ on passe à un schéma /203/ et d'un schéma /002/ on passe à un schéma /200/. On obtient donc /203 10/ ou /200 10/ pour la séquence complète, ce qui résout le « *stress clash* ».

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont globalement faibles et marquent un léger recul par rapport à la session précédente, notamment parce que les candidats ne décomptent pas correctement le nombre de syllabes à représenter, ne maîtrisent pas les attendus spécifiques à cette question, ou, parfois, font tout simplement l'impasse.

Q4 – Correspondances graphie-phonie

4a/ How are the two occurrences of *would* (underlined) pronounced in the following contexts? Justify your answer.

This would be a perfect time for a cigarette (l. 14)

[...] she had made a bargain with him that she would give up completely if he promised not to smoke again (ll. 14-15)

Remarques générales

Il est attendu des candidats qu'ils transcrivent les mots soulignés et qu'ils justifient le choix d'une forme faible ou d'une forme forte pour les mots en question. S'ils ne transcrivent pas, il est alors attendu d'eux qu'ils décrivent précisément les caractéristiques de la forme retenue, c'est-à-dire si elle est accentuée ou non et le type de voyelle qu'elle contient.

Proposition de corrigé

This would be a perfect time for a cigarette (l. 14)

1st step:

/ wəd / OR / wʊd /

OR It will generally be unstressed and include a schwa OR be unstressed and include an unreduced vowel.

2nd step:

The weak (unstressed) form is used because the modal auxiliary “would” is epistemic (refers to a likely future within the narrative) as suggested by “Soon” (l. 12).

[...] she had made a bargain with him that she would give up completely if he promised not to smoke again (ll. 14-15)

1st step:

/ 'wʊd /

OR It is likely to be stressed and include a full vowel.

2nd step:

The strong (stressed) form is used because the modal auxiliary “would”, although it is also epistemic since it is the corollary of the conditional clause (“if he promised not to smoke”), expresses the subject’s will (Ginésy 1995: 182).

Bilan

Cette question figure parmi celles qui ont été les moins bien réussies par les candidats, en net recul par rapport à la session précédente, notamment parce qu’ils ne parviennent pas à transcrire correctement le modal dans sa forme forte comme dans sa forme faible mais également parce qu’ils ne parviennent pas à justifier du choix d’une forme plutôt qu’une autre en contexte. Les candidats ne s’attendaient-ils peut-être pas à ce que cette question porte sur un auxiliaire modal, là où elle a souvent porté précédemment sur d’autres auxiliaires, comme BE et HAVE, ou sur d’autres types de mots, comme des prépositions/particules adverbiales. Ainsi, un nombre non-négligeable de copies ont proposé une prononciation (transcription) sans aucune justification, et cette transcription était régulièrement fautive (la voyelle /ʌ/ étant utilisée plutôt que /ʊ/ ou /ə/). Le jury rappelle donc que les auxiliaires modaux WOULD, COULD, et SHOULD sont toujours transcrits avec la voyelle /ʊ/ dans leur forme forte, ou dans leur forme faible comportant une voyelle non-réduite, et que le <l> ne se prononce pas dans ces mots. Lorsqu’une justification était fournie, elle présentait parfois des incohérences avec la transcription proposée. Ainsi, on pouvait lire qu’il s’agissait d’une forme faible pour la première occurrence, mais la transcription comportait une marque d’accentuation. Au contraire, pour la deuxième occurrence, on pouvait lire qu’il s’agissait d’une forme forte étant donné la volition exprimée, mais la transcription était inaccentuée et/ou incluait un schwa. Le jury rappelle donc aux candidats l’importance de la cohérence entre représentation et justification : en l’occurrence, le lien entre absence d’accentuation et forme faible des mots grammaticaux et, à l’inverse, présence d’un accent et forme forte.

4b/ For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <i> (underlined) and justify your answer: *sitting* (l. 1), *insinuating* (l. 6), *intelligence* (l. 6), *lazily* (l. 17), *Ireland* (l. 49), *recognized* (l. 61), *frightened* (l. 75).

Remarques générales

Il est rappelé aux candidats qu’ils peuvent fournir des transcriptions entre barres obliques ou entre crochets pour cet exercice puisque certains spécialistes considèrent qu’il s’agit des phonèmes qui correspondent aux graphèmes présents dans la forme orthographique, tandis que d’autres considèrent qu’il s’agit des valeurs phonétiques associées aux graphèmes dans divers contextes. Nous incluons des transcriptions entre barres obliques dans notre proposition de corrigé ci-dessous, mais des crochets seraient également tout à fait acceptables. En revanche, la présentation de la prononciation des graphèmes entre chevrons ou guillemets est à proscrire, et est pénalisée.

Proposition de corrigé

Word	API	Justification
<i>sitting</i> (l. 1)	/ɪ/	Regular lax/checked value for stressed <i> followed by one word-final consonant ('VC# OR 'VC1#) OR

		Regular lax/checked value for stressed <i> followed by two consonants ('VCC OR 'VC2)
<i>insinuating</i> (l. 6)	/ɪ/	Regular lax/checked value for stressed <i> followed by an -ion/Lion type suffix (<u> + V + C + <e> ("insinuate") which corresponds to the extended -ION rule) OR Regular lax/checked value for stressed V followed by an -ion/Lion type suffix starting with <u> (<u> + V + C + <e> ("insinuate") which corresponds to the "gradual" rule) OR Trisyllabic shortening (Luick's rule) as stressed <i> appears in a 'VCV context and in antepenultimate position in "insinuate".
<i>intelligence</i> (l. 6)	/ɪ/	Regular reduced value for unstressed <i> in pre-tonic position as the pseudo-prefix ("in-") is followed by another consonant (which corresponds to the "concise" rule). OR Regular reduced value for unstressed <i> in pre-tonic position when followed by C2 (CC), which is the same value as in a stressed checked context.
<i>lazily</i> (l. 17)	/ɪ/ or /ə/	Regular reduced value for unstressed <i> in post-tonic position before "-ly".
<i>Ireland</i> (l. 49)	/aɪə/ /aɪ/ OR /aɪə/	Stressed <i> takes its regular free (tense) and r-colored value before a graphic <r> and a mute <e>.
<i>recognized</i> (l. 61)	/aɪ/	Regular value for unstressed V in post-tonic position when found in a VC<e># context, which is the same value as in a stressed free context (and corresponds to the "microbe" rule).
<i>frightened</i> (l. 75)	/aɪ/	Regular free (tense) value for stressed <i> before <ght># (which corresponds to the "light" rule).

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont en hausse par rapport à la session précédente, si bien que cette question figure parmi les mieux réussies dans cette partie de l'épreuve. Bien qu'elle ait pu sembler facile en termes de transcription, seules deux (en GA) ou trois (en SBE) valeurs de <i> étant présentes dans les mots soumis à l'étude, de nombreux candidats ne sont pas parvenus à transcrire

correctement la voyelle, le dessin de leurs symboles n'étant pas clair en ce qui concerne la monophthongue brève de KIT et la diphtongue de PRICE. Ceci fait écho aux remarques concernant la maîtrise de l'API dans les questions 1 et 2. L'écueil le plus fréquent concerne néanmoins les justifications : bien que les candidats sachent, en général, prononcer les mots en question et parviennent donc globalement à fournir une transcription correcte de la voyelle, les règles proposées sont trop souvent incomplètes, fantaisistes ou, dans un trop grand nombre de cas, absentes. Pour pallier l'incomplétude des réponses, rappelons les éléments à inclure impérativement dans les justifications. D'abord, il est rappelé aux candidats, comme chaque année, que la toute première chose à faire dans cet exercice est de déterminer si le monographe en question, en l'occurrence <i>, apparaît dans une syllabe accentuée ou inaccentuée. Cette étape est absolument indispensable puisque les mêmes règles ne s'appliquent pas en contexte de syllabe accentuée et de syllabe inaccentuée. Le jury insiste donc sur le fait que les candidats ne peuvent pas réussir cet exercice s'ils ne commencent pas par déterminer, et donc indiquer clairement dans leurs réponses, si la syllabe est accentuée ou inaccentuée.

Lorsque la voyelle est en position de syllabe accentuée, il convient de préciser le contexte dans lequel elle apparaît (« libre » (« *free* »), « entravé » (« *checked* »), « coloré par /r/ » (« *r-colo(u)red* ») ou tout autre contexte pertinent) et de spécifier si la valeur est régulière ou non. Si la valeur découle d'une règle ou d'une sous-règle identifiée, elle est régulière (« *regular* »), tandis que si elle constitue une exception à une règle ou une sous-règle identifiée, alors elle est irrégulière (« *irregular* » ou « *exceptional* »). La terminologie employée dans les justifications doit être adéquate : le jury a de nouveau constaté un manque de précision. Par exemple, nombre de candidats indiquent « *in a checked context* » sans pour autant préciser à quoi le contexte en question correspond factuellement. Cela fait encore écho aux remarques précédentes : toute étiquette doit faire l'objet d'une explicitation, même succincte, sans quoi le candidat ne fait que mentionner des termes sans montrer qu'il les maîtrise. De même, les candidats ont-ils souvent recours à une terminologie trop générale, voire vague (ex. « *common* », « *frequent* » « *traditional* » ou « *standard* » se substituant trop souvent à « *regular* »).

Lorsque la voyelle est inaccentuée, il faut préciser si elle apparaît en position pré-tonique (avant l'accent primaire ou secondaire), médiane ou inter-tonique (entre un accent secondaire et un accent primaire), ou post-tonique (après l'accent primaire) puisque ce ne seront pas les mêmes règles qui seront mobilisées et la réduction de la voyelle ne sera pas automatique. Le jury rappelle que ces étapes logiques sont fondamentales dans une discipline, la phonologie, qui repose sur de nombreuses règles qu'il appartient aux candidats de mémoriser de manière structurée afin de pouvoir les mobiliser à bon escient sans donner l'impression que le système de prononciation de l'anglais n'a ni hiérarchie ni principes directeurs cohérents.

Parmi les sept mots à l'étude, quatre incluaient un <i> en position de syllabe accentuée : « *sitting* », « *insinuating* », « *Ireland* » et « *frightened* ». Pour déterminer le contexte dans lequel <i> apparaît, il est rappelé aux candidats qu'ils ne doivent pas faire abstraction de leurs connaissances de la morphologie et des règles d'accentuation lexicale. Ainsi, pour « *sitting* », on pouvait aisément remonter à la racine « *sit* », en supprimant le suffixe flexionnel -ING, pour déterminer que <i> apparaît dans un contexte entravé puisque suivi d'une consonne (VC#). Dans « *frightened* », on pouvait aisément remonter à « *frighten* » puis à « *fright* », en éliminant les deux suffixes neutres que sont -ED et -EN, et conclure que c'est la règle de « *light* » qui s'applique dans le contexte particulier où <i> est suivi de <ght>. En effet, même s'il s'agit techniquement d'un contexte entravé, <i> étant suivi de plusieurs consonnes (<ght>), il

n'est pas réalisé sous la forme relâchée d'une monophthongue brève mais bien sous la forme tendue d'une diphtongue. De même, dans « *Ireland* », on pouvait déterminer que <i> apparaissait dans un contexte libre et coloré par /r/ puisque suivi de <re>. Ce mot a posé problème aux très nombreux candidats ayant choisi le SBE comme variété de référence car ils ont apparemment oublié que dans ce type de contexte précis, <i> ne se prononce pas sous la forme d'une diphtongue mais bien d'une triphthongue ayant schwa comme dernier élément (comme dans « *fire* » par exemple). Enfin, « *insinuating* » est le mot qui a posé le plus de difficultés car il correspond à une règle un peu plus complexe. Il fallait en effet repérer le suffixe correspondant à la règle de Lion étendue dans la racine « *insinuate* », à savoir un <u> suivi d'une voyelle, d'une consonne et d'un <e> muet. A partir de là, il était possible d'appliquer la règle qui stipule que lorsque le suffixe de type Lion commence par <u> et que la voyelle accentuée est un <i>, elle est nécessairement relâchée, ou alors mobiliser la règle de « *gradual* » qui stipule que lorsque le suffixe de type Lion commence par <u>, alors la voyelle accentuée qui précède est relâchée (entravée), sauf s'il s'agit d'un <u>. Une autre possibilité consistait à mobiliser la règle de Luick puisque <i> est suivi d'une séquence CV et de deux syllabes inaccentuées dans « *insinuate* », ce qui signifie que sa valeur est nécessairement relâchée (entravée).

Les trois autres mots incluaient un <i> en position de syllabe inaccentuée, à savoir « *intelligence* », « *lazily* » et « *recognized* ». En ce qui concerne ce dernier mot, de très nombreux candidats ont analysé le suffixe alternant <-ize/-ise> comme attirant l'accent primaire, ce qui n'est pas le cas puisqu'il place l'accent primaire sur l'antépénultième syllabe dans les verbes de trois syllabes comme « *recognize* ». Les candidats auront sans doute été trompés par la valeur non-réduite de la voyelle, prononcée sous la forme d'une diphtongue. Cette valeur s'explique par la règle parfois dénommée « *microbe* », à savoir qu'en position post-tonique (après l'accent primaire), une voyelle suivie d'une consonne et d'un <e> muet (VCe#) n'est pas réduite et a la même valeur que dans un contexte libre au sein d'une syllabe accentuée (ici, comme dans « *prize* » par exemple). Pour ce qui est de « *intelligence* », de très nombreux candidats, comme dans l'exercice 3, sont passés à côté du fait que <in-> constitue dans ce mot un pseudo-préfixe et qu'il y a donc une règle graphophonologique spécifique à mobiliser, parfois dénommée « *concise* ». En effet, lorsqu'un monographe en position pré-tonique (avant l'accent primaire) fait partie d'un pseudo-préfixe et est suivi d'un agrégat consonantique (ici <i> + <nt>), alors il se prononce sous la forme d'une voyelle réduite, en l'occurrence la monophthongue brève /ɪ/. Ce contexte ne peut pas donner lieu à un /i/ neutralisé puisque <i> n'apparaît pas en position de syllabe ouverte ni devant une autre voyelle. Enfin, « *lazily* » a pu poser problème aux candidats qui ont cru que ce <i>, correspondant à un <y> dans la racine « *lazy* », se prononçait sous la forme d'un /i/ neutralisé, alors qu'en position post-tonique, en particulier lorsqu'il est suivi du suffixe <-ly>, <i> est réduit sous la forme d'un schwa ou d'un /ɪ/.

4c/ For each of the following words, indicate the pronunciation of <s> (underlined) and justify your answer: *knows* (l. 5), *houses* (l. 44), *towards* (l. 46).

Remarques générales

Il est rappelé aux candidats que ce type de question peut aussi bien porter sur des digraphes vocaliques que sur des graphèmes consonantiques, comme c'était le cas cette année.

Proposition de corrigé

Word	API	Justification
<i>knows</i> (l. 5)	/z/	<s> (-S) follows a voiced phoneme (a vowel) in the root “know” and is therefore pronounced as a voiced consonant (fricative).
<i>houses</i> (l. 44)	/ɪz/	<s> (-S) follows a sibilant (/s/) in the root “house”. The epenthesis of a vowel is therefore necessary for the grammatical morpheme to be heard.
<i>towards</i> (l. 46)	/z/	<s> (-S) follows a voiced consonant (/d/) in the root “toward” and is therefore also pronounced as a voiced consonant (fricative).

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont stables alors même qu'on aurait pu s'attendre à ce qu'ils soient meilleurs que lors de la session précédente où la question portait sur un digraphe vocalique. En effet, cette question fait véritablement partie du bagage élémentaire nécessaire à un futur enseignant agrégé puisqu'il s'agit de savoir prononcer un graphème très fréquent, <s>, qui dans les mots soumis à l'étude correspondait en fait au morphème grammatical -S qui s'ajoute aux racines des mots pour former le pluriel (« *houses* ») ou bien la 3^{ème} personne du singulier au temps présent (« *knows* »), le cas de « *towards* » étant un peu particulier. Le jury a malheureusement constaté que de nombreux candidats n'ont pas réussi à transcrire correctement le phonème /z/ car ils le dessinent avec une barre transversale au milieu (voir les remarques concernant la question 1). Et même si de nombreux candidats sont parvenus à transcrire correctement la prononciation de <s> dans ces trois mots, ils ont rarement réussi à fournir des explications cohérentes, et ont en réalité très souvent fait l'impasse sur la justification. Il est pourtant fondamental que les candidats maîtrisent ces principes de prononciation qui sont abordés dès le collège. Ainsi, il faut rappeler que la prononciation du morphème grammatical -S, comme -ED d'ailleurs, est régie par ce qui est souvent dénommé le « principe d'harmonie de voisement ». Pour l'appliquer, il faut être capable de déterminer si le dernier phonème prononcé dans la racine du mot auquel -S est ajouté est voisé ou non-voisé. Cet exercice a continué de montrer que de trop nombreux candidats se reposent sur ce qu'ils voient (les graphèmes) plutôt que sur ce qu'ils entendent pour répondre à cette question. Ainsi, pour « *knows* », de nombreux candidats ont expliqué que <s> (ou -S) était prononcé /z/ parce qu'il suivait la consonne voisée /w/. Or, aucun /w/ n'est prononcé dans la racine « *know* », transcrite /'nəʊ/ en SBE et /'nou/ en GA. C'est donc parce que <s> suit une voyelle, qui est nécessairement un phonème voisé, que <s> se prononce de manière voisée, soit /z/.

Il y a bien sûr des exceptions, notamment lorsque le dernier phonème de la racine est trop proche, en termes articulatoires, de la manière dont se prononce le morphème grammatical. Ainsi, dans « *house* » (/ˈhaʊs/), par exemple, dont le dernier phonème est /s/, si on applique le principe d'harmonie de voisement, <s> (ou -S) devrait se prononcer /s/, une consonne non-voisée, mais il est difficile, voire impossible, de prononcer quelque chose comme /*ˈhaʊss/. Dans ce genre de cas, l'épenthèse (l'insertion) d'une voyelle est nécessaire afin que le morphème grammatical puisse être entendu et la racine « *house* » distinguée du pluriel « *houses* ». C'est pourquoi -S se prononce /ɪz/ dans ce genre de

cas particuliers. Le soulignement n'incluant que le dernier <s> dans le mot « *houses* », le jury a également accepté les justifications faisant état de l'insertion d'une voyelle et de la logique qu'il y a à prononcer le <s> qui suit cette voyelle sous la forme /z/ et non /s/ (selon ce même principe d'harmonie de voisement).

Le cas de « *towards* » était censé poser le moins de problèmes, le lien entre graphie et phonie étant très transparent, <d> en position finale de « *toward* » se prononçant /d/. Toutefois, ce mot a donné lieu à de nombreuses erreurs, soit parce que les candidats ont considéré que /d/ était une consonne non-voisée, ce qui n'est pas le cas, soit parce qu'ils ont émis l'hypothèse erronée que les trois prononciations possibles du morphème grammatical -S seraient forcément présentes dans le sujet, et ont donc automatiquement conclu que <s> était prononcé /s/ dans ce mot. Le jury rappelle donc aux candidats de ne pas présupposer quoi que ce soit quant aux caractéristiques du sujet et de réellement réfléchir aux mots soumis à leur étude car il est tout à fait possible, comme l'ont démontré les exercices 4b et 4c, que la même prononciation d'un graphème apparaisse plusieurs fois, avec des justifications différentes, et que d'autres valeurs ou prononciations ne soient pas incluses.

Q5 – Phonétique articulatoire

Q5a et 5b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions exigent des candidats une connaissance de ce qui se passe au sein de la chaîne parlée, non plus au niveau phonémique, comme dans l'exercice 1, mais au niveau phonétique, lorsque l'on articule des segments les uns après les autres et que ceux-ci peuvent s'influencer mutuellement et donner lieu à des processus facilitant l'articulation. Il est attendu des futurs enseignants agrégés qu'ils comprennent comment fonctionnent ces processus dans la mesure où ils modifient ce qui est articulé et donc perçu, causant potentiellement des problèmes de compréhension de l'oral pour les élèves. Ces questions requièrent une approche méthodique et une connaissance approfondie des phénomènes afin de distinguer ce qui se produit au niveau post-lexical (question 5a) de ce qui se produit au niveau lexical (question 5b). Le jury a pu constater de nouveau cette année combien les candidats confondent les deux niveaux, ce qui ne leur permet pas de répondre de manière satisfaisante. Comme pour les questions précédentes, la terminologie employée doit être précise pour indiquer très exactement les processus phonétiques en question.

Au niveau post-lexical (entre les mots), on peut typiquement observer les phénomènes suivants : assimilation de lieu, de mode, ou de voisement (« *assimilation of place, manner, or voice* »), phénomènes de liaison (« *linking* »), élision à la frontière entre deux mots, notamment pour simplifier des agrégats consonantiques complexes (« *elision* »), et éventuellement phénomènes de gémiation lorsque le même phonème se trouve en position de coda d'un mot et en position d'attaque du mot suivant (comme dans « *in no position to* » par exemple où deux /n/ se suivent au niveau phonémique).

Au niveau lexical (à l'intérieur même des mots), on peut typiquement observer les phénomènes suivants : aspiration des plosives non-voisées /p, t, k/ (« *aspiration* »), nasalisation des voyelles suivies par une consonne nasale (« *nasalisation* »), élision d'une voyelle réduite (souvent schwa) conduisant soit à une compression syllabique (disparition d'une syllabe) soit à la présence d'une consonne syllabique (la consonne occupant alors la position de noyau en lieu et place d'une voyelle), ce qu'on

dénomme « *schwa elision* », « *syllable compression* » et « *syllabic consonant* », épenthèse (« *epenthesis* ») d'une consonne ou élimination d'une consonne dans des contextes spécifiques, glottalisation de /t/ ou présence d'une plosive glottale dans certains contextes, neutralisation, « *smoothing* » ou « *clipping* » de certaines voyelles, et vélarisation de /l/ dans certains contextes (« *dark l/* »). Cette exactitude terminologique doit être associée à une précision dans l'emploi des symboles de l'API. Comme lors des sessions précédentes, ces questions restent les moins bien réussies sur l'ensemble de l'épreuve, après la question 1.

L'élimination correspond à l'effacement d'un élément (consonne ou schwa généralement) qui serait présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, schwa dans la deuxième syllabe de « *listening* » par exemple), tandis que l'épenthèse désigne l'ajout, l'insertion d'un élément qui, au contraire, ne serait pas présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, [ɪ] entre la deuxième et la troisième syllabe dans « *intention* » par exemple, puisqu'un /t/ n'est pas présent dans la représentation phonémique telle que fournie dans le LPD). L'assimilation, qui touche majoritairement les consonnes en anglais, désigne le changement dans la réalisation d'une consonne (C1) qui se situe à la frontière d'une syllabe ou d'un mot qui est causé par sa mise en contact avec la consonne en position initiale de la syllabe ou du mot (C2) qui suit. Le phénomène d'assimilation est toujours identifié selon que le changement affecte le voisement, le lieu d'articulation ou le mode d'articulation de la consonne en question. Par exemple, dans « *about you* », la séquence /t/ en coda de « *about* » suivi de /j/ en attaque de « *you* » crée les conditions d'un phénomène d'assimilation de lieu spécifique dénommé « palatalisation » ou « coalescence de yod » qui fait que la séquence /tj/ au niveau phonémique en vient à être réalisée sous la forme [tʃ] au niveau phonétique. Les candidats peuvent également préciser, le cas échéant, si cette assimilation est régressive (C2 cause le changement de C1) ou progressive (C1 cause le changement de C2).

De manière générale, comme pour les questions précédentes, les étiquettes ne peuvent pas être utilisées sans aucun élément de contexte puisque ce sont justement des contextes particuliers qui créent les conditions pour que divers processus phonétiques se produisent. Ainsi, beaucoup de candidats ont-ils parlé d'aspiration dans « *packet* » mais n'ont rien dit des conditions qui permettent ce phénomène, puisque /p/ n'est pas toujours aspiré. Il était donc attendu des candidats qu'ils précisent que cette aspiration a lieu parce que la plosive non-voisée /p/ est en position d'attaque d'une syllabe accentuée. De même, il est attendu des candidats qu'ils transcrivent et sachent lier le niveau phonémique (/p/) et le niveau phonétique qui permet de visualiser concrètement quel allophone du phonème /p/ est produit en contexte, en l'occurrence [pʰ]. Il est également attendu d'eux qu'ils ne se reposent pas uniquement sur un niveau pseudo-orthographique, en écrivant des choses comme « *as 't' in 'about' is followed by 'y' in 'you'* » qui ne dit absolument rien de ce qui se passe au niveau des phonèmes et donc de ce qui doit être prononcé, à savoir la séquence /tj/.

Le jury rappelle également que cet exercice est distinct de l'exercice 4. De trop nombreux candidats ont traité l'exercice 5 comme si les consignes étaient les mêmes que pour l'exercice précédent, en commentant la valeur de certains graphèmes, comme <a>, ou en justifiant l'usage de formes faibles pour certains mots grammaticaux, comme « *she* » dans « *she said* ». Ce n'est pas ce qui est attendu ici, ce qui souligne à nouveau le manque de préparation de nombreux candidats en ce qui concerne les processus phonétiques lexicaux et post-lexicaux.

Dans ces questions, même si plusieurs processus phonétiques étaient possibles, on attend un seul processus phonétique par item qu'il faut nommer précisément et dont il faut expliquer le fonctionnement. Les candidats doivent veiller à ce que les phénomènes identifiés pour chaque item soient différents – aucune répétition n'est acceptée comme clairement stipulé dans la consigne. De même, puisqu'un seul processus est demandé pour un même item, il ne faut pas perdre de temps en proposant plusieurs options. Les réponses fournies dans les propositions de corrigé ci-dessous peuvent servir de modèles aux candidats.

5a/ Identify two different connected speech processes (one for each segment) which might occur in the following segments. Name the process and demonstrate briefly: 'I am,' she said (l. 25), all about you (ll. 56-57).

Proposition de corrigé (une seule réponse est attendue par segment)

'I am,' she said (l. 25)

[aɪ̯j̯ʊ̯ 'æm] OR [aɪj'æm] OR [aɪ'æm]

To avoid hiatus (as two vowels follow each other between "I" and "am"), a phenomenon of linking (OR liaison OR epenthesis OR insertion) of [j] after the high second element of /aɪ/ is likely to occur.

OR

[aɪ 'ʔæm]

To avoid hiatus (as two vowels follow each other between "I" and "am"), and as "am" appears in its strong form in stranded position (['æm]), a glottal stop (OR hard attack) in initial position of the stressed syllable is likely to occur.

all about you (ll. 56-57)

[ə 'baʊtʃu]

As the word "about", which ends with the (alveolar) consonant /t/, is followed by the word "you" which starts with the (palatal) consonant /j/, there can be a case of assimilation of place ("palatalization" OR "yod coalescence") which means that the sequence will be realized as [ə 'baʊtʃu] with a post-alveolar consonant.

Bilan

Malgré une très légère amélioration par rapport à la session précédente, les réponses à la question 5a ont révélé de nombreuses impasses et lacunes. Les noms précis des phénomènes n'étaient fournis que trop rarement et les démonstrations étaient le plus souvent très approximatives. Dans un souci de clarté, les candidats doivent spécifier le nom exact du phénomène, et le décrire de manière concise et précise. Il est fortement conseillé aux candidats de fournir une transcription du phénomène décrit. Les propositions de corrigé ci-dessus illustrent exactement le type de réponse attendue ainsi que le niveau de précision exigé. Les futurs candidats seraient donc avisés d'acquérir de plus amples connaissances dans ce domaine pour améliorer la clarté des réponses qu'ils proposent.

5b/ What phonetic processes tend to occur within the following words? Identify three different processes (one for each word) and demonstrate briefly how each process works: packet (l. 16), listening (l. 32), intention (l. 59).

Proposition de corrigé (une seule réponse est attendue par segment)

***packet* (l. 16)**

As the voiceless plosive /p/ appears in onset position of a stressed syllable, it is realized with (noticeable) aspiration: ['pʰækɪt]

OR

As /t/ appears in coda position of the final syllable, it can be realized as a glottal stop (OR with its glottal allophone OR glottalized): ['pækɪʔ] OR ['pækɪʔ̚]

OR

As /t/ appears in coda position of the final syllable, it can be unreleased: ['pækɪt̚]

***listening* (l. 32)**

The three-syllable word is stressed on its antepenultimate syllable and includes a schwa in the second syllable. There can therefore be a case of syllable compression as a result of the elision of schwa which means that “listening” can be pronounced as a two-syllable word: ['lɪsnɪŋ].

OR

The three-syllable word is stressed on its antepenultimate syllable and includes a schwa in the second syllable. Schwa is therefore likely to be elided, and the initial /n/ in the last syllable can become syllabic: ['lɪsn̩ŋ].

OR

As the vowel in the second syllable is followed by the nasal consonant /n/, it can be nasalized (there can be nasalization): ['lɪsɛ̃nɪŋ].

OR

As the vowel in the last syllable is followed by the nasal consonant /ŋ/, it can be nasalized (there can be nasalization): ['lɪsəñ̩ŋ].

OR (SBE ONLY)

As // appears in onset position of the first syllable, it can be realized with its clear allophone (OR as clear): ['lɪsənɪŋ].

***intention* (l. 59)**

Based on the phonemic transcription found in the LPD:

There can be a case of consonant epenthesis ([t] can be inserted) in the /nʃ/ sequence: [ɪn'tenʃən].

OR

Based on the phonemic transcription found in the EPD:

There can be a case of consonant elision (/t/ can be elided) to avoid the consonant cluster /ntʃ/: [ɪn'tenʃən].

If the following processes (phenomena) were not used in the answers to the previous words:

As the vowel in the stressed (second syllable) is followed by the nasal consonant /n/, it can be nasalized (there can be nasalization): [ɪn'tēnjən].

OR

As the vowel in the first syllable is followed by the nasal consonant /n/, it can be nasalized (there can be nasalization): [ïn'tenʃən].

OR

As the vowel in the final syllable is followed by the nasal consonant /n/, it can be nasalized (there can be nasalization): [ɪn'tenʃēn].

OR

As schwa appears in the final unstressed syllable before a nasal consonant, it can be elided which means that /n/ would become syllabic: [ɪn'tenʃn].

OR

As the voiceless plosive /t/ appears in onset position of the stressed syllable, it is realized with (noticeable) aspiration: [ɪn'tʰenʃən].

Bilan

Comme pour la question 5a, le jury a noté un manque de précision dans les réponses pour la question 5b. Ici, il s'agit de nommer le processus très exactement et de le décrire de manière claire et efficace. Une transcription peut venir illustrer la description en fin de réponse qui devrait être allophonique (phonétique). De nouveau, la proposition de corrigé suit cette méthode claire et concise. Rappelons que les nouveaux symboles, tel que /ɛ/ dans « intention » (en lieu et place de /e/ en SBE comme en GA), sont acceptés et doivent être utilisés de façon cohérente en lien avec les choix de transcription faits dans les exercices précédents. Le jury souligne également la nécessité de fournir un processus différent pour chaque item dans la mesure où tous les items offraient plusieurs possibilités de réponse, dont certaines étaient semblables.

Rappelons que la notation des processus phonétiques n'apparaît généralement pas dans les dictionnaires de référence (certaines épenthèses, la neutralisation, le « *T-voicing* », et la possibilité d'un [r] de liaison mis à part) et qu'il convient donc d'étudier ces phénomènes dans les chapitres dédiés d'ouvrages théoriques dont quelques références figurent dans la bibliographie ci-dessous.

5c/ Variétés d'anglais (GA/SBE)

In the following words, indicate four differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations (one per word); do not give the same difference twice (i.e. for two different words). Refer to both British and American pronunciations: *laughed* (l. 10), *lowered* (l. 46), *noticing* (l. 67), *presumed* (l. 72).

Remarques générales

L'exercice consiste à identifier les différences principales qui existent entre les deux variétés de référence. L'appréciation de ces différences s'avère d'une importance grandissante au vu de l'accès

facilité à une grande variété de documents audios et audiovisuels authentiques. Elle permet aux futurs enseignants agrégés d'avoir du recul sur le modèle qu'ils incarnent et donc aux élèves de comprendre à quel modèle ils sont exposés via leur enseignant et à quelles variétés ils peuvent avoir accès grâce aux contenus disponibles en ligne (radio, podcasts, séries TV, films, TikTokers, etc.). Cet accès permet notamment aux élèves du secondaire d'enrichir leurs connaissances des accents de l'anglais parlés dans le monde en appréciant leurs similitudes et leurs différences et de réfléchir, en cohérence avec leur niveau, à la notion d'accent standard/de référence.

Proposition de corrigé

Word	SBE	GA
<i>laughed</i> (l. 10) OR <i>laughed</i> (l. 10)	/ɑ:/ long posterior (back) monophthong in BATH words OR [ɪ] clear allophone (realization) of /l/ in onset position	/æ/ short front monophthong in BATH words OR [ɪ] dark (velarized) allophone (realization) of /l/ in onset position
<i>lowered</i> (l. 46) OR <i>lowered</i> (l. 46) OR <i>lowered</i> (l. 46)	/əʊ/ diphthong with a central 1 st element in GOAT words OR / 'ləʊəd / SBE is a non-rhotic accent in which /r/ in coda position (final syllabic OR post-vocalic position) is not pronounced. OR (IF NOT USED IN PREVIOUS WORD) [ɪ] clear allophone (realization) of /l/ in onset position	/oʊ/ diphthong with a back close-mid 1 st element in GOAT words OR / 'ləʊərd / OR / 'ləʊəd / GA is a rhotic accent in which /r/ in coda position (final syllabic OR post-vocalic position) is pronounced. OR (IF NOT USED IN PREVIOUS WORD) [ɪ] dark (velarized) allophone (realization) of /l/ in onset position
<i>noticing</i> (l. 67) OR	[t] alveolar allophone (realization) of /t/ in intervocalic position between 2 unstressed syllables OR	[t] or [r] voiced realization (OR tapped OR flapped allophone) of /t/ in intervocalic position between 2 unstressed syllables OR

Les réponses pour « *noticing* » et pour « *presumed* » ont généralement été satisfaisantes. On notera tout de même que certains candidats ont proposé une réalisation glottale ([ʔ]) de /t/ en SBE dans « *noticing* », ce qui n'est pas caractéristique de cet accent de référence mais plutôt d'autres variétés britanniques (par exemple dans le nord de l'Angleterre). Dans « *presumed* », au-delà d'inclure ou non le /j/, certains candidats ont proposé une transcription différente de la voyelle dans la syllabe accentuée, alors qu'elle est bien prononcée /u:/ dans les deux accents de référence. En revanche, un nombre non-négligeable de copies s'est trompé sur la prononciation de la voyelle accentuée de « *laughed* » en SBE comme en GA : le <au> a très souvent été transcrit avec le phonème /b/ ou /ɔ:/ en SBE et /ɑ:/ en GA, comme s'il s'agissait d'un mot de LOT ou de THOUGHT. Or, il s'agit d'un mot de BATH, le digraphe <au> étant suivi d'une fricative non-voisée, en l'occurrence /f/. De même, de nombreux candidats ont transcrit le digraphe <au> à l'aide d'une diphtongue dans les deux accents de référence, alors même que ce n'est pas une valeur prototypique de <au>. Le verbe « *laugh* » étant extrêmement courant, il est attendu des futurs enseignants agrégés qu'ils connaissent sa prononciation particulière dans les deux accents de référence. De même, de nombreux candidats ont eu du mal à traiter le mot « *lowered* », soit parce qu'ils ont été influencés par l'orthographe et ont mal transcrit le digraphe <ow> en incluant un /w/ dans la transcription, soit parce qu'ils ont mal identifié la position syllabique de <r> dans <lower> en pensant à tort que <r> était en position d'attaque de syllabe. Cela révèle encore une fois un véritable manque de maîtrise des règles régissant la prononciation de -ED, celui-ci étant prononcé /d/ dans les deux accents de référence, étant donné qu'il suit un phonème voisé en SBE (une voyelle) comme en GA (/r/), et ne donnant en aucun cas lieu à une épenthèse vocalique et donc à l'ajout d'une syllabe.

Q6 – Intonation

Remarques générales

C'est la maîtrise de la prosodie qui est évaluée grâce à cette question et qui doit être déterminée en cohérence avec l'ensemble du contexte fourni par le texte. Ainsi, une compréhension détaillée de celui-ci est nécessaire pour mener à bien la réflexion et aboutir à une représentation prosodique cohérente et à sa justification pertinente. Comme noté à maintes reprises précédemment en ce qui concerne l'API, la notation de l'intonation suit des normes spécifiques et exige donc une précision dans la reproduction et la position des différentes conventions.

Il convient de rappeler ici que la représentation de l'information prosodique, tout comme son analyse, doivent suivre le principe des 3T : « *tonality* » (identification des groupes rythmiques aussi dénommés unités intonatives ou groupes de souffle), « *tonicity* » (identification des syllabes toniques aussi dénommées syllabes nucléaires ou noyaux) et « *tone* » (identification des tons qui accompagnent les syllabes toniques, ceux-ci pouvant être descendants, montants, descendants-montants ou montants-descendants). Il est opportun d'insister sur le fait qu'il n'y a qu'une seule et unique syllabe tonique par groupe rythmique et donc un seul et unique ton par groupe rythmique puisque le ton est associé à la syllabe tonique (le contour spécifique au ton commençant sur la syllabe tonique et se poursuivant sur les syllabes suivantes, s'il y en a). Cette notation et la théorie afférente sont présentées dans l'ouvrage *English Intonation* de Wells, inclus dans la bibliographie.

La notation préconise l'identification et la séparation des groupes rythmiques par des barres verticales doubles (tours de parole, début de l'extrait soumis à l'étude) ou simples (à l'intérieur d'un tour de parole ou de l'extrait soumis à l'étude), à ne pas confondre avec les barres obliques // réservées à

la transcription phonémique. Les syllabes toniques sont identifiées grâce au soulignement (et seule la syllabe concernée est soulignée, et non le mot entier comme le font trop souvent les candidats), tandis que les tons sont représentés par des traits ou des flèches situés juste avant la syllabe tonique (pas en-dessous ni au-dessus, et pas au début ou à la fin du groupe rythmique comme le font, là aussi, trop souvent les candidats).

Alors que la question 6a requérait uniquement la notation précise de ces trois aspects sans justifications, la question 6b se concentrait sur le placement des syllabes toniques et exigeait des justifications sur la base de la compréhension globale du texte et de la compréhension précise du contexte de l'extrait soumis à l'étude.

6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (ll. 77-78). Do not justify your answer.

“What if the baby was crying? Would she pick it up? If she did, what would she do then?”

Proposition de corrigé

|| What if the baby was \crying? |

| Would she pick it /up? |

| If she \did, |

OR | If she /did, |

| what would she do \then? ||

OR | \what would she do then? ||

OR | what would she \do then? ||

Bilan

Cette question, comme les années précédentes, a été plutôt bien réussie, malgré un très léger recul par rapport à la session précédente. Il reste néanmoins un grand nombre de copies qui témoignent d'impasses dans ce domaine et qui présentent une notation plus qu'approximative. Pourtant, en procédant par étapes et en suivant la logique de la théorie exposée ci-avant, il n'est pas difficile d'identifier d'abord les groupes rythmiques, puis les syllabes toniques (en prenant soin de ne souligner qu'une syllabe), et enfin de placer les tons les plus vraisemblables ou prototypiques selon le contexte. Pour rappel, aucune justification n'était demandée pour la question 6a, ce qui ne veut pas dire que les candidats ne devaient pas réfléchir aux caractéristiques de l'extrait choisi pour aboutir à une annotation prosodique cohérente.

L'extrait proposé cette année ne posait pas de problème majeur en ce qui concerne les groupes rythmiques. En effet, l'extrait comprenait quatre propositions grammaticales (quatre groupes verbaux), à savoir « *was crying* », « *would pick up* », « *did* », et « *would do* », correspondant par conséquent à quatre groupes rythmiques distincts, selon la règle élémentaire régissant les groupes rythmiques (« *basic tone unit rule* »). Qui plus est, chacun de ces groupes était suivi par un élément de ponctuation, que ce soit un point d'interrogation ou une virgule. Aussi les barres verticales pouvaient-elles être placées de part et d'autre de ces groupes en fonction des marques de ponctuation, avec des doubles barres au début et à la fin de l'extrait, et des barres simples pour les groupes rythmiques intermédiaires.

Pour identifier les syllabes toniques, la règle est relativement simple : il n'y a qu'une seule syllabe tonique par groupe rythmique et, si le contexte (ou le cotexte immédiat) n'est pas particulièrement pertinent, elle se situe sur le dernier élément lexical de l'unité, c'est-à-dire que la règle dite du « *Last Lexical Item* » (« *LLIR* ») s'applique. Ainsi, dans les deux premiers groupes rythmiques, le contexte ne s'avérait pas particulièrement pertinent, et donc le dernier item lexical contenait l'élément d'information prépondérant dans chacun de ces groupes, si bien qu'il recevait la syllabe tonique. Une fois cette règle appliquée, encore fallait-il souligner correctement la syllabe concernée, à savoir la première dans « *crying* » puisque -ING est un suffixe flexionnel neutre et que c'est donc la racine qui reçoit l'accent primaire. Dans le verbe à particule « *pick up* », il fallait bien repérer que c'était la particule adverbiale « *up* » qui recevait l'accent primaire, tandis que « *pick* » ne recevait qu'un accent secondaire, et que c'était donc « *up* » qui devait se voir attribuer la syllabe tonique.

Dans les deux derniers groupes rythmiques, au contraire, le contexte s'avérait pertinent, ce qui devait amener à repérer d'autres éléments, comme la présence d'une information nouvelle (par opposition à l'information ancienne), ou d'un contraste (afin de souligner un élément par opposition à un autre, explicite ou implicite, ou de corriger un élément suite à un éventuel malentendu). En effet, dans le troisième groupe rythmique, il n'y a pas d'élément lexical à proprement parler, et la proforme « *did* » reprend « *pick up* » contenu dans le groupe précédent afin d'envisager cette possibilité, si bien que le contexte s'avère pertinent et que la LLIR ne peut pas s'appliquer en tant que telle. C'est « *did* » qui devait se voir attribuer la syllabe tonique puisque c'est l'élément d'information pertinent, permettant à la réflexion de continuer à progresser, et aux interrogations du personnage (en discours indirect libre) de se préciser. Dans le dernier groupe rythmique, le contexte était toujours pertinent, puisqu'il s'agit du corollaire logique de « *if she did* », et il y avait plusieurs possibilités pour placer la syllabe tonique. Tout d'abord, elle pouvait être placée sur l'adverbe « *then* » alors même que ce type d'élément final, à savoir un adjectif ou circonstant de temps, est généralement écarté au moment d'appliquer la LLIR, n'étant pas considéré comme particulièrement porteur de sens. Or ici, justement, ce n'est pas la LLIR qui s'applique, mais bien un placement contrastif de la syllabe tonique en contexte, pour insister sur le cheminement interrogatif du personnage, qui se demande concrètement ce qu'elle ferait une fois le bébé dans ses bras. La syllabe tonique pouvait donc se placer sur cet élément (« *narrow focus* ») afin de souligner combien le personnage n'était pas préparé à la situation qu'elle découvre. Toutefois, on pouvait aussi envisager que la syllabe tonique soit placée contrastivement sur le pronom interrogatif « *what* » afin, là aussi, de souligner la difficulté qu'a le personnage à envisager ce qui pourrait se passer ensuite, une fois le bébé dans ses bras. De même, ce « *narrow focus* » pouvait-il se faire sur « *do* » afin de mettre en relief la difficulté du personnage à envisager l'action concrète suivante.

La dernière étape concerne l'identification des tons. Dans le premier et le dernier groupe rythmique, on avait affaire à des questions ouvertes caractérisées par un mot interrogatif en « *wh-* » : prototypiquement, ces questions sont associées à un ton descendant. Au contraire, dans le deuxième groupe rythmique, on avait affaire à une question fermée (aussi appelée « *yes/no question* » puisqu'on peut y répondre par un simple « oui » ou « non »), généralement associée à un ton montant. Enfin, le troisième groupe rythmique pouvait être analysé de deux manières : a) soit comme un groupe rythmique non-final, généralement associé à un ton montant, b) soit comme un groupe rythmique non-final sous-entendant qu'il y a autre chose à dire sur le sujet, ce qui est concrétisé par le groupe rythmique suivant, ce qui est le plus souvent associé à un ton descendant-montant qui laisse le propos en suspens (« *to*

be continued »). Dans les deux cas, la logique intonative consistait à terminer sur un élément montant étant donné le fait que le propos n'était pas clos.

6b/ In the following extract (ll. 54-56), where would the nuclei (tonics) be placed? Why? (The expected tone boundaries have been inserted.)

|| 'I'll be seeing you in August, | or it could be late July | and that's the last time I'll see you, Eilis'. ||

|| 'How do you know my name?' she asked. ||

Proposition de corrigé

'I'll be seeing you in <u>August</u>, OR 'I'll be <u>seeing</u> you in August,	There is narrow focus on a specific piece of information (parallel structure with "July" in the next tone unit). OR The Last Lexical Item Rule can apply as context can be deemed no longer particularly relevant since "August" was last mentioned l. 36 and because "in August" is an adverbial expression of time which is ignored.
or it could be late <u>July</u>	Context is relevant which means that the LLIR does not apply, and the tonic syllable is found on the new (relevant) piece of information (on the contrastive element) in a parallel structure with "August" in the previous tone unit.
and that's the <u>last</u> time I'll see you, Eilis.'	Context is relevant which means that the LLIR does not apply, and the tonic syllable is found contrastively on the adjective that specifies the next time they'll see each other as it is the relevant piece of information and conveys a threatening effect which can be understood as "I'll be done with you".
'<u>How</u> do you know my name?' she asked.	Context is relevant as "Eilis" has just been mentioned and the fact that the man knows her name is established, which means that the LLIR does not apply and the tonic syllable is found on the relevant piece of information which is the interrogative adverb in this tone unit as she enquires about the way in which he has come to know her name. OR

OR 'How do you <u>know</u> my name?' she asked.	Context is relevant as "Eilis" has just been mentioned and the fact that the man knows her name is established, which means that the tonic syllable can be placed contrastively on "know" to convey surprise and disbelief.
--	---

Bilan

Cet exercice n'a pas été particulièrement bien réussi et les résultats d'ensemble marquent même un très net recul par rapport à la session précédente, et ce pour deux raisons principales. D'abord, de nombreux candidats, même lorsqu'ils ont correctement identifié l'élément devant recevoir la syllabe tonique, n'ont pas souligné correctement cette syllabe tonique ou ne l'ont pas soulignée du tout. Ensuite, de nombreux candidats n'ont pas, ou très sommairement, justifié leur choix de syllabe tonique. Or, il s'agissait de placer la syllabe tonique dans chaque groupe rythmique en utilisant les mêmes conventions de représentation (la même annotation prosodique) que dans l'exercice précédent (mais en n'incluant pas de ton) et de justifier ce placement en faisant référence à la théorie de l'intonation, en employant le vocabulaire de spécialité adéquat, et en démontrant sa compréhension fine du sens en contexte. Comme détaillé précédemment, il y a une seule syllabe tonique par groupe rythmique (ce que de trop nombreux candidats ne semblent toujours pas avoir intégré) et les candidats devaient souligner ces syllabes avec soin.

Globalement, le contexte pouvait être jugé pertinent pour l'ensemble des quatre groupes rythmiques, ce qui a posé problème à un très grand nombre de candidats qui s'est hâté, apparemment sans réfléchir, pour appliquer automatiquement la « *Last Lexical Item Rule* ». Surtout, de très nombreux candidats ne semblent pas savoir que la pertinence du contexte est le paramètre qui détermine les règles qui doivent s'appliquer pour le placement de la syllabe tonique. Ainsi, la LLIR ne peut-elle s'appliquer que lorsque le contexte n'est pas particulièrement pertinent : c'est ce qu'on dénomme généralement le « *broad focus* ». Dès lors que la compréhension du sens d'un groupe rythmique donné dépend de ce qui a été mentionné dans le cotexte immédiat, ou dans le contexte plus large du texte, alors la LLIR ne peut plus s'appliquer et c'est le « *narrow focus* » qui prend le relais, soit pour souligner l'information nouvelle (pertinente), soit pour mettre un élément en relief de manière contrastive avec un autre élément (pouvant être donné ou sous-entendu).

Ainsi, dans le premier groupe rythmique, on pouvait déterminer que le contexte était pertinent et donc ne pas appliquer la LLIR. « *August* » recevait dès lors la syllabe tonique, ce qui était en cohérence avec le parallèle fait dans le groupe rythmique suivant avec la mention du mois de juillet. Cependant, on pouvait aussi argumenter en faveur d'une application de la LLIR en considérant que la mention du mois d'août plus haut dans le texte était trop ancienne pour avoir persisté dans la mémoire de l'interlocutrice, et que donc le contexte n'était pas particulièrement pertinent. La syllabe tonique était alors placée sur le dernier élément lexical pertinent, c'est-à-dire « *seeing* » et non « *August* », « *in August* » étant considéré comme un adjectif/circonstant de temps et donc comme un élément périphérique en position finale à écarter lors de l'application de la LLIR. Ce dernier point démontre deux choses importantes : a) que plusieurs possibilités de placement sont parfois possibles en ce qui concerne les syllabes toniques, et b) que le choix d'une ou l'autre possibilité ne peut être validé que s'il

est argumenté et étayé par des références précises au contexte (ou au cotexte immédiat) et par la démonstration d'une compréhension fine du sens.

Dans le troisième groupe rythmique, le contexte était toujours clairement pertinent puisque le propos du personnage se poursuivait si bien que certains éléments pouvaient être considérés comme connus (et donc comme de l'information ancienne). Par exemple, « *see* » était clairement déjà contenu dans « *seeing* » dans le premier groupe rythmique. De même, « *time* » était déjà clairement acquis via la mention des mois d'août et de juillet, signalant un moment où les deux personnages se reverraient. La syllabe tonique ne pouvait donc se placer que sur un élément d'information nouvelle, en l'occurrence « *last* », un adjectif permettant de qualifier la fois où ils se reverraient comme étant la dernière, et correspondant bien à l'intention de l'Irlandais de ne jamais plus avoir affaire au plombier et à son épouse. Notons que le vocatif « *Eilis* » positionné en fin de groupe rythmique est nécessairement écarté comme un élément périphérique qui ne reçoit pas de groupe rythmique à part et ne peut donc pas recevoir la syllabe tonique.

De la même manière, dans le dernier groupe rythmique, « *she asked* », une incise (« *reporting clause* ») permettant de rapporter du discours direct, apparaît en position finale de groupe rythmique et ne reçoit pas de groupe rythmique à part, si bien qu'elle ne doit pas être considérée non plus au moment de déterminer le placement de la syllabe tonique. Au sein de la question posée, il est possible de considérer que deux éléments sont déjà connus et constituent donc de l'information ancienne : « *name* » puisque le nom d'Eilis vient d'être utilisé dans le groupe rythmique précédent, et « *know* » puisque pour utiliser ce nom, il fallait bien que l'Irlandais le connaisse. Aussi, c'est logiquement sur l'information nouvelle et pertinente que doit se placer la syllabe tonique, à savoir « *how* », permettant à Eilis d'exprimer sa surprise et de s'interroger sur la démarche de l'Irlandais. Toutefois, il était également possible d'arguer que la syllabe tonique pouvait être placée de manière contrastive sur « *know* » afin de souligner cet élément et d'exprimer l'incrédulité d'Eilis au moment de découvrir que l'Irlandais connaissait son nom.

Conclusion

De manière générale, d'excellentes copies se démarquent, mais le jury constate un grand nombre de copies témoignant d'un traitement rapide, voire superficiel, des questions de phonologie. Il a été remarqué lors des sessions précédentes l'importance primordiale d'un entraînement régulier et rigoureux aux exercices de transcription phonémique et à l'annotation précise de l'intonation. Chacune de ces compétences est évaluée dans plusieurs questions. Ainsi, les candidats bien entraînés bénéficient d'un net avantage, d'autant plus qu'un tel entraînement permet de ne pas perdre de temps lors de la rédaction des réponses.

Il existe une marge d'amélioration importante en ce qui concerne la transcription du passage (question 1). Les questions sur les formes fortes et faibles de mots grammaticaux, les processus de la chaîne parlée, et la justification du placement des syllabes toniques restent les moins bien traitées également. Il est rappelé aux candidats qu'en tant que futurs enseignants agrégés, ils doivent maîtriser les phénomènes phonétiques pour pouvoir les expliquer, de façon claire et précise, à leurs élèves, qu'ils doivent être capables de transférer leurs connaissances grammaticales élémentaires (mots grammaticaux vs. lexicaux notamment) lorsqu'elles sont pertinentes pour la compréhension et l'application de règles phonologiques, et qu'ils ne peuvent aborder des questions sans lire attentivement

les consignes et sans tenir compte du contexte dans lequel apparaissent les segments soumis à leur étude. Ce sont des principes qu'ils n'auront de cesse de rappeler à leurs élèves afin de développer chez eux leur rigueur et leur capacité d'attention au détail, et qu'ils doivent donc commencer absolument par appliquer eux-mêmes pour réussir cette partie de l'épreuve.

Bibliographie

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

2. Ouvrages utiles

CARR, P. (2013). *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. 2nd ed. Oxford : Wiley-Blackwell.

CASTANIER, J. & MICHARI, D. (2025). *Réussir l'épreuve de phonologie à l'agrégation externe d'anglais*. Paris : Ellipses.

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. 8th ed. London : Routledge.

DESCHAMPS, A., DUCHET, J.-L., FOURNIER, J.-M. & O'NEIL, M. (2004). *English Phonology and Graphophonemics*. Paris / Gap : Ophrys.

DUCHET, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral*. 3e éd. Paris / Gap : Ophrys.

FERRÉ, G. (2015). *Entraînement à l'épreuve de phonologie à l'Agrégation d'anglais*. Paris : Ellipses.

FOURNIER, P. & GIRARD, I. (2022). *Manuel de transcription phonétique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

GINÉSY, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*. Paris : Nathan Université.

GUIERRE, L. (1987). *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : Armand Colin - Longman.

JOBERT, M. & MANDON-HUNTER, N. (2009). *Transcrire l'anglais britannique et américain*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

LILLY, R. & VIEL, M. (1999). *Initiation raisonnée à la phonétique de l'anglais*. Paris : Hachette Supérieur.

ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2006). *English Intonation. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

3. Pour aller plus loin

ASHBY, P. (2005). *Speech Sounds*. Abingdon : Routledge.

BRULARD, I., CARR, P. & DURAND, J. (dir.) (2015). *La prononciation de l'anglais contemporain dans le monde. Variation et structure*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

CRUTTENDEN, A. (1997). *Intonation*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press.

GLAIN, O. (2013). *Prononciations du monde anglophone*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

REED, M. & LEVIS, J. (2015). *The Handbook of English Pronunciation*. Chichester : Wiley Blackwell.

UPTON, C. & KRETZSCHMAR, W. (2017) *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English*. 2nd ed. Abingdon : Routledge.

VIEL, M. (2004). *Manuel de phonologie anglaise*. Paris : Armand Colin - CNED.

WELLS, J. C. (1982). *Accents of English*. 3 volumes. Cambridge : Cambridge University Press.

Cécile VIOLLAIN

Université Paris Nanterre

3.2. – Partie « Analyse linguistique »

Présentation et attendus généraux

Les remarques détaillées ci-dessous reprennent en grande partie celles faites dans les rapports des sessions précédentes, qu'il est fortement conseillé de consulter.

Programme et connaissances attendues

La partie analyse linguistique, comme la partie phonologie, ne s'appuie pas sur un programme spécifique. Il est attendu des candidats qu'ils sachent identifier les marqueurs, les opérateurs, les catégories et constructions syntaxiques de l'anglais (par exemple, un auxiliaire, une préposition, une pseudo-clivée, une proposition complétive) et qu'ils en connaissent les valeurs et le fonctionnement. Ces connaissances sont nécessaires pour réussir l'épreuve, mais aussi et surtout parce qu'elles sont indispensables pour tout professeur d'anglais.

La préparation à cette épreuve nécessite un travail approfondi dans les trois grands domaines de l'analyse linguistique (nominal, verbal et énoncé complexe) et une prise en compte de la morphologie, la syntaxe, la sémantique, l'analyse du discours et les effets pragmatiques le cas échéant. De futurs agrégés doivent être capables de présenter un raisonnement cohérent et structuré et de montrer qu'ils maîtrisent l'anglais et savent réfléchir sur son fonctionnement.

Forme

La présentation des copies doit être claire et soignée, et les copies doivent être parfaitement lisibles pour les correcteurs. Il est fortement recommandé d'éviter les ratures, l'écriture interlinéaire, les astérisques, flèches et renvois, qui compliquent la lecture. Il faut également autant que possible aérer la copie en espaçant les lignes et clairement faire apparaître les étapes du raisonnement. Le texte doit être divisé en paragraphes et parties, qui refléteront la construction de l'argumentation des candidats. Les réponses doivent être rédigées ; les abréviations usuelles sont acceptées, comme par exemple GN ou SN pour groupe ou syntagme nominal, et GV ou SV pour groupe ou syntagme verbal, mais il faut éviter les abréviations abusives (« prop » pour « proposition », « seg » pour « segment », « pls » pour « plusieurs », « fortemt » pour « fortement », « déterminat° » pour « détermination », etc.).

Les candidats doivent toujours citer explicitement les formes commentées et les **recopier**. On ne peut se contenter de mentionner « l'occurrence I. 3 » sans la citer, notamment dans la question large. Un segment extrait du texte doit toujours être accompagné du numéro de ligne correspondant et être placé entre guillemets. La citation peut être tronquée tant que l'occurrence commentée reste clairement identifiable.

L'expression doit être correcte, précise et riche ; les coquilles et erreurs, le style relâché et l'imprécision lexicale gênent considérablement la lecture. Il est fortement conseillé de garder quelques minutes pour relire sa copie et corriger les éventuelles erreurs de syntaxe, grammaire, orthographe et ponctuation, ainsi que les erreurs d'inattention qui mènent parfois à des étiquetages erronés ou des contradictions dans les copies. Certaines erreurs sont récurrentes :

- Des erreurs d'orthographe de mots relevant de la métalangue : « *une occurence » (pour « une occurrence »), confusion entre « préposition » et « proposition », « *un auxilliaire » (pour « un auxiliaire »), « *le génétif » (pour « le génitif ») ;

- Des erreurs de conjugaison et de grammaire : « *Il est suivit » (pour « suivi »), « *il renvoie » (pour « renvoie »), « *le syntagme nominale » (pour « nominal »), « * le groupe verbale » (pour « verbal »).

Le jury rappelle également que la qualité d'une copie ne se mesure pas à sa longueur et que les candidats doivent donc sélectionner et présenter les analyses pertinentes à inclure dans la démonstration.

Fond

Le jury accepte les analyses relevant de toutes les écoles linguistiques. Il n'est pas exigé des candidats qu'ils indiquent le cadre théorique qu'ils adoptent. En revanche, il est attendu qu'ils utilisent la métalangue à bon escient et qu'ils veillent à définir soigneusement les termes techniques utilisés. Il est également rappelé qu'il faut procéder à une démonstration : cela implique de suivre un fil conducteur, d'argumenter, d'illustrer à l'aide de manipulations, et de tirer de celles-ci des conclusions.

Segments soulignés

Les segments choisis pour l'analyse relevaient respectivement des domaines verbal, nominal et de l'énoncé complexe. Il est toutefois rappelé que le choix des segments n'est nullement contraint par une hypothétique obligation d'avoir les trois domaines : le texte dicte quels sont les segments intéressants à commenter.

Méthodologie

On ne reviendra pas longuement sur la méthodologie, qui est détaillée dans les rapports précédents. On rappellera néanmoins que le jury apprécie une présentation facile à suivre et à lire, avec des parties bien délimitées, et clairement indiquées. Les candidats doivent traiter chaque segment selon une démarche cohérente et structurée qui suit l'ordre suivant : description, problématique et analyse. Il est conseillé de faire apparaître ces intitulés sur la copie afin de distinguer clairement les sous-parties, ou au moins de sauter une ligne pour signaler tout changement de sous-partie.

1) Description

Il est important de bien décrire ce qu'on va ensuite analyser. Tout d'abord, le candidat doit donner la nature et la fonction du segment et des éléments principaux qui le composent (c'est-à-dire de ce qui est souligné), puis replacer le segment dans un contexte plus large et dans le reste du texte. La nature et la fonction peuvent exceptionnellement être précisées dans l'analyse, lorsqu'il y a un doute sur l'étiquetage et qu'elles constituent une partie de la problématique du segment. À titre d'exemple, on peut dans un premier temps se contenter de décrire le segment 3 de manière vague comme étant une proposition en -ING dont on pourra déterminer la nature et la fonction ultérieurement, mais les candidats pouvaient remarquer dès la description que le sujet sémantique de « *coming* » était « *woman* » et non « *baby* » afin d'éviter un contresens fâcheux par la suite.

A minima, le jury attend des candidats qu'ils connaissent la différence entre nature et fonction et qu'ils soient capables de distinguer une conjonction d'une préposition, un déterminant d'un pronom, ou encore un COD d'un attribut du sujet. De telles erreurs montrent d'entrée de jeu que le candidat ne maîtrise pas l'emploi des catégories grammaticales, voire le fonctionnement de la langue anglaise. Il faut également prendre garde à la cohérence entre la description et l'analyse, en faisant notamment en

sorte que la seconde ne soit pas en contradiction avec la première (par exemple, en ne disant pas que « *have* » est une base verbale pour finalement dire qu'il est au présent dans l'analyse du segment 1).

Dans les segments longs, il ne s'agit pas de citer chacun des éléments individuellement, mais d'identifier les regroupements pertinents. On pouvait par exemple décrire le segment 3 ainsi : verbe « *come* » à la forme -ING, suivi d'une infinitive en TO, « *to look for support from Tony* », qui est composée du verbe « *look* » et du GP « *for support from Tony* », pour éviter de décrire les éléments un à un, ce qui n'aurait pas permis aux candidats de montrer qu'ils comprennent l'organisation interne du segment. Or, il ne faut pas oublier que la description a pour but d'identifier les éléments nécessaires et pertinents pour établir et formuler la problématique : il est donc inutile de décrire le fonctionnement des noms « *support* » et « *Tony* ».

2) *Problématique*

La problématique ne doit négliger aucun aspect du segment. Dans le segment 2, par exemple, trop de candidats ont analysé le fonctionnement du double génitif ou la détermination en THAT, mais pas les deux. De même, dans le segment 1, les candidats se sont souvent concentrés soit sur la valeur de « *have* », soit sur l'identification de la forme verbale.

En outre, la problématique doit être formulée de la manière la plus claire possible puisque c'est elle qui est appelée à fournir un fil conducteur à l'exposé. Elle peut être multiple, car certaines questions ne peuvent bien entendu être traitées sans que d'autres n'aient été résolues au préalable. La problématique doit mener à une analyse : ainsi, on ne pouvait se contenter de s'interroger sur la nature de la proposition en -ING dans le segment 3, bien que cela constitue un point de départ.

3) *Analyse*

L'analyse permet de répondre à la question (ou aux questions) posée(s) dans la problématique. Elle consiste en une démonstration qui va s'appuyer sur le texte, sur les connaissances du candidat, et sur les manipulations qui éclairent le fonctionnement du segment. Il ne s'agit pas de réciter un cours sur le sujet identifié, mais bien d'étudier le fonctionnement en contexte de l'occurrence.

Le fait de langue doit être analysé à plusieurs niveaux. En effet, tout segment est en général la manifestation d'un ensemble de principes morphosyntaxiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques et, le cas échéant, phonologiques qui devront guider la réflexion. Les candidats doivent toujours s'efforcer de toujours prendre en compte la façon dont le soulignement s'insère dans le contexte.

On rappellera aussi que les manipulations sont attendues, mais qu'elles doivent toujours être accompagnées d'une explication : une simple paraphrase ne constitue pas une analyse. Il est donc nécessaire que toute manipulation donne lieu à un commentaire qui éclaire et justifie le propos. Dire simplement, par exemple, dans l'analyse du segment 1, que l'« on pourrait remplacer '*have*' par '*make*' », ne sert pas vraiment la démonstration ; il faut développer et indiquer les différences (notamment sémantiques) que cela implique. Le jury souhaite également rappeler aux candidats de bien signaler les manipulations qui mènent à des énoncés agrammaticaux (*). La manipulation peut prendre diverses formes, comme la substitution (par exemple, remplacer un modal par un autre modal, un article par un autre), la suppression (par exemple, suppression du marqueur de négation « *not* »), l'adjonction d'éléments (par exemple, ajout d'un marqueur d'aspect), le déplacement (par exemple,

antéposition d'un élément), le changement de niveaux d'énoncés (par exemple, passage au discours indirect), ou encore la glose. Il est néanmoins recommandé de ne pas trop utiliser la traduction / la glose en français : si celle-ci peut éclairer le sens pour le candidat, elle est nettement moins pertinente pour justifier une forme, puisque le français n'a pas forcément le même fonctionnement pour le segment concerné. Toute manipulation doit être commentée et servir l'argumentation.

Proposition de corrigé et remarques sur les segments

Segment 1 : « (...) have my own children believe that it came into the world as decently as they did (...) » (ll. 40-41)

Description

Le segment souligné est le verbe « *have* ». Son sujet sémantique est le pronom personnel de première personne « *I* », et il est suivi du GN / SN « *my own children* », de la base verbale / de l'infinitif nu (/ du verbe) « *believe* », qui introduit une proposition nominale / complétive en THAT. L'ensemble « *have my own children believe that it came into the world as decently as they did* » se situe au sein d'une proposition subordonnée nominale / complétive COD de « *thinks* » et est coordonné à une autre proposition (« *I am keeping an Italian plumber's brat in my house* »).

Problématique

Deux questions guideront ici l'analyse :

- Dans quel type de structure cette occurrence de « *have* » s'insère-t-elle ? Nous étudierons la forme de « *have* », son sujet, et sa complémentation (ou du moins, ce qu'il introduit).
- Quel est le sens de « *have* » à la lumière de son insertion en discours ?

Analyse

Notons en premier lieu que la proposition « *have my own children believe that it came into the world as decently as they did* » est coordonnée à une proposition à mode fini, « *I am keeping an Italian plumber's brat in my house* », grâce à la conjonction de coordination « *and* ». La coordination de « *I am keeping...* » et de « *have...* » semble incongrue, et on attendrait plutôt de « *have* » qu'il soit également conjugué au présent BE+-ING : « *if anyone thinks I am keeping an Italian plumber's brat in my house and (I am) having my own children believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* ». L'énoncé n'est pas grammatical si l'on supprime la première proposition, que l'on insère le sujet ou non : « ** if anyone thinks **have** my own children believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* » / « *??/## if anyone thinks **I have** my own children believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* ». Il nous faut alors nous interroger sur la forme de « *have* » dans l'énoncé.

Si « *I* » est bien le sujet sémantique de « *have* », il ne semble pas qu'il soit sujet syntaxique, ce que l'on peut démontrer par la manipulation suivante : « *??/## if anyone thinks I am keeping an Italian plumber's brat in my house and I have my own children believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* ». Ici, la référence à l'avenir disparaît au profit d'une référence au présent, ce qui ne fait pas sens en combinaison avec « *it came* » dans le co-texte droit (puisque

l'enfant n'est pas encore né). De plus, le présent simple ne peut permettre la référence à l'avenir que lorsque l'événement est prévu et/ou conforme à un programme, ce qui n'est pas le cas ici. Cela suggère donc que « *have* » n'est pas conjugué au présent simple, mais est un infinitif nu (« *bare infinitive* », ou base verbale), bien que la coordination avec « *I am keeping* », qui est conjugué, puisse sembler surprenante. Il nous faut dès lors expliquer la valeur de cet infinitif : une situation virtuelle est envisagée (cf. « *if anyone thinks...* » dans le cotexte gauche), mais le locuteur la considère comme détestable, donc la rejette et la maintient dans le purement virtuel. Cette non-actualisation est propre aux « *bare infinitives* » par rapport aux infinitifs en TO, qui marquent un chemin vers la dévirtualisation / l'actualisation.

Intéressons-nous maintenant au sens de HAVE en contexte. « *Have* » semble à première vue causatif, car on peut comprendre que le sens est « les conduire à penser » : dans ce cas, le rôle qu'il joue serait plus proche de celui d'un verbe lexical que de celui d'un auxiliaire, bien qu'il ne corresponde pas au sens de HAVE lexical à valeur de possession ou de propriété permanente ou non-permanente. Il suit le schéma HAVE GN BV et requiert que le verbe qui le suit soit à l'infinitif ØV (« *believe* ») ou à la forme V-ING (« *believing* »). Dans les structures causatives avec HAVE, le sujet n'accomplit pas l'action mais la fait faire par une tierce personne ; la causation est intentionnelle et le sujet est bénéficiaire du résultat (qui serait ici < *the children – believe that it came into the world as decently as they did* >). HAVE GN BV causatif entre en concurrence avec d'autres structures :

- HAVE causatif partage la structure de MAKE causatif (MAKE GN BV), avec une différence de sens notable car avec « *make* », il y a une idée de forte contrainte¹. Dans notre énoncé, si « *make* » était substitué à « *have* », (« ? *if anyone thinks I am keeping an Italian plumber's brat in my house and make my own children believe that it came into the world...* »), on retrouverait bien une idée de forte contrainte exercée sur les enfants.
- Une construction concurrente serait « ??? *if anyone thinks I am keeping an Italian plumber's brat in my house and get my own children to believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* ». Ici, la manipulation semble peu acceptable car GET GN TO BV suggère un effort du mari et une résistance de la part des enfants.

Ces manipulations montrent que le sens de « *have* » au sein de l'énoncé étudié n'est pas si clairement causatif, peut-être parce que le statut de causateur direct du sujet « *I* » (qui n'est d'ailleurs pas exprimé) est discutable. On peut par ailleurs comprendre que c'est l'action < *I – keep an Italian plumber's brat in my house* > qui cause < *my children – believe that it came into the world as decently as they did* >, et surtout, « *I* » n'est pas bénéficiaire de l'action < *my children – believe that it came into the world as decently as they did* >. La valeur causative serait peut-être plus nette si l'on remplaçait à nouveau « *have* » infinitif par la forme BE+-ING « *(am) having* » : « *if anyone thinks I am keeping an Italian plumber's brat in my house and having my own children believe that it came into the world as decently as they did, they can have another think* ». La forme « *having* » permet de donner davantage d'agentivité au sujet « *I* » et le verbe semble prendre un sens plus clairement causatif : la forme du présent en BE+-ING (avec ellipse du sujet et de l'auxiliaire) permettrait à la fois de marquer l'intention de l'énonciateur et de renvoyer à la futurité, comme dans « *I am keeping* ».

¹ Ou de cause non intentionnelle.

Ce sont peut-être les valeurs de l'infinitif de « *have* » qui peuvent nous éclairer sur son sens dans l'énoncé. Dans cet extrait, « *have* » peut être partiellement considéré comme « causatif », puisque dans cette situation virtuelle rejetée (infinitif), le fait de garder l'enfant pourrait être cohérent avec le fait d'assumer la causation. Le sujet agentif envisage bien de faire quelque chose, mais la nature exacte de ce qu'il a l'intention de faire n'est pas explicitée : il peut par exemple ne rien dire, « *lead my own children to believe something* », ou mentir ouvertement aux enfants, « *make my own children believe something* ». Cette action aurait pour conséquence « *the children believe that...* » mais l'énonciateur rejette cette possibilité ; on pourrait clore le segment par « *they can have another think because I won't do it* ». Il semble cependant que « *have* » permette ici avant tout d'effectuer une « simple » localisation de la situation par rapport à la sphère du référent du sujet implicite, précisément parce que l'on ne connaît pas la nature de l'action, que la situation est vue comme négative, et que le locuteur est détriminaire (ou bénéficiaire malheureux) en se retrouvant avec une situation dont il ne voulait pas. Le sens de « *have my children believe* » est proche de « *let my children believe* », et on pourrait gloser l'énoncé par « je refuse d'être dans cette situation / de faire l'expérience de... » plutôt que par « je refuse d'obliger mes enfants à penser que... ». Ajoutons pour conclure que Lapaire & Rotgé considèrent cet emploi de « *have* » comme très oral (2004 : 316), ce qui va de pair avec le caractère relativement informel de la coordination de « *I am keeping* » et de « *have* », que l'on peut aussi rattacher à cette oralité.

Remarques sur le traitement du segment 1 par les candidats

Si tous les éléments ci-dessus n'étaient pas exigés compte tenu de la complexité du segment et du temps imparti, le jury attendait que les candidats se questionnent à la fois sur le sens et sur la forme, ce qui n'a pas toujours été le cas.

La description était malheureusement souvent trop brève pour être efficace, ou erronée. On ne pouvait se contenter ici de dire que la forme soulignée était « *have* » ; rappelons que pour toute analyse relevant du domaine verbal, il faut identifier la forme (finie ou non) du verbe, son sujet (syntaxique ou sémantique), son ou ses compléments, et le type de proposition dans laquelle il s'inscrit afin de pouvoir sélectionner les informations pertinentes et mener à bien l'analyse. Ici, dans la mesure où la forme du verbe était problématique, il ne fallait pas nécessairement l'identifier dès la description, mais s'intéresser au contexte large permettait de voir que le segment introduit par « *have* » était coordonné à une proposition à mode fini, ce qui permettait de dégager une partie de la problématique. Or, la problématique a souvent été unique dans les copies (sur la forme de « *have* » ou sur son sens) ; il faut se rappeler que, souvent, une analyse suppose de prendre en compte plusieurs dimensions à la fois.

Au niveau de l'analyse, tout questionnement sur la forme de « *have* » en lien avec la coordination des formes « *I am keeping* » et de « *have* » était le bienvenu et a été valorisé, d'autant plus que l'identification de la forme n'allait pas de soi. Ainsi, de bonnes copies se sont demandé si « *have* » était un présent simple ou une base verbale (avec ou sans ellipse de « *will* ») et ont su argumenter et parvenir à des conclusions intéressantes grâce à des manipulations (notamment en essayant d'insérer le sujet « *I* », de substituer « *having* » à « *have* », etc.). Les très bonnes copies ont identifié la forme infinitive, ont déterminé sa valeur et ont justifié l'incompatibilité d'autres formes grâce à la prise en compte du contexte, qui était, comme bien souvent, indispensable.

Enfin, si la problématique de « *have* » (causatif ou non) a souvent été identifiée, le jury a souvent lu des placages de cours un peu simplistes qui ne s'appliquaient que difficilement à ce segment, qui n'était pas prototypique. La manipulation avec « *make* » a souvent été faite – effort que le jury salue – mais a rarement été expliquée, ce qui a mené à des raccourcis de type « on peut remplacer par '*make*', donc '*have*' est causatif » sans plus de réflexion. La plupart des copies n'ont pas su aller vraiment dans l'analyse et manipuler avec d'autres formes que « *make* » pour voir laquelle était la plus proche au niveau sémantique ; il est toujours préférable de proposer plusieurs manipulations lorsque cela est possible. Enfin, les meilleures copies ont perçu que la valeur causative n'était pas si évidente et ont mené une discussion fine sur la valeur de localisation de « *have* ».

En conclusion, le jury a lu des analyses assez précises dans les copies des candidats qui se sont réellement appuyés sur les manipulations et sur leurs connaissances et qui ont envisagé la possibilité que le segment ne corresponde pas en tous points à un segment étudié lors de leur préparation. Les copies qui ont le moins bien réussi ce segment sont celles dans lesquelles les candidats n'ont pas identifié les enjeux dès la description et la formulation de la problématique.

Segment 2 : « *That husband of yours is a great talker* » (l. 56)

Description

Le segment souligné est un syntagme nominal / un double génitif / un génitif postposé / une structure en Det N of N's/pronom, composé du déterminant démonstratif / déictique « *that* », du nom commun dénombrable au singulier « *husband* », de la préposition « *of* », et du pronom (/possessif) « *yours* ». Il est sujet de la copule « *be* », et le GN « *a great talker* » est attribut du sujet. Il se situe au sein d'une proposition indépendante dans du discours direct.

Problématique

Quel est le fonctionnement de cette structure / du génitif postposé ? Pourquoi l'employer dans ce contexte ? Quel rôle THAT y joue-t-il ?

Analyse

La structure est un double génitif / génitif postposé qui se présente sous la forme suivante : *déterminant + N1 + « of » + pronom possessif*. Ces structures, à l'instar des structures en *déterminant + N1 + « of » + GN2 + « 's » + Ø*, permettent une double détermination (Gardelle & Lacassain 2012). En effet, on ne pourrait pas avoir « **That your husband* », car on ne peut pas employer deux déterminants de même niveau l'un après l'autre en anglais². L'emploi du génitif postposé est ici possible car le référent du pronom « *yours* » est connu (il s'agit d'Eilis). Dans ces structures, le génitif (saxon, en « 's ») est toujours déterminatif, et non spécifiant. C'est bien le cas ici, car la référence de « *yours* » est actuelle / spécifique et il n'y a pas de création de sous-classe. Il est difficile d'effectuer des tests syntaxiques (insertion d'un adjectif, etc.) pour le démontrer en raison de la forme pronominale de ce génitif³.

² Il est possible (du moins apparemment) d'avoir deux déterminants de suite comme dans « *all the girls* », mais il s'agit dans ce cas de pré-déterminants, dont la liste est limitée, et il ne s'agit pas de déterminants de même niveau.

³ En passant par la forme « *Eilis's husband* » on pourrait effectuer les tests suivants :

Quel est le fonctionnement de cette structure ? Si on la glose par un GN comme « *That husband of Eilis's Ø* », on a à droite de OF un génitif incomplet, avec un GN3 Ø qui n'est pas matérialisé. Il n'y a néanmoins pas d'ellipse d'un GN qui correspondrait au GN1 de la relation en OF, ce qui explique que « ** That husband of Eilis's husbands* » soit irrecevable. Pour Gardelle & Lacassain (2012), ce Ø « représente tout ce qui relève de la sphère du 'possesseur', ensemble tellement vaste qu'aucun autre nom ne peut le dénoter », et on pourrait gloser l'énoncé par « *that husband among the people Eilis knows* ». Il n'y a ici pas de lien de possession mais un lien familial, affectif entre Eilis et son mari, et c'est la sphère d'Eilis qui ne peut pas être dénotée.

Dans l'occurrence étudiée, dans laquelle on ne trouve pas une forme de type « GN2's » à droite de OF mais un pronom possessif, « ** that husband of your husbands* » n'est donc pas la forme « sous-jacente ». On peut gloser ce GN de deux manières :

- « *that husband among the people you know* » : OF marque alors le fléchage de « *husband* » au sein de l'ensemble désigné par « *yours* », c'est-à-dire la sphère d'Eilis, et non la sphère des maris d'Eilis. On peut ici donner une justification culturelle, puisque dans une société monogame, Eilis ne pourrait pas avoir plusieurs maris, ce qui exclut l'existence même d'un ensemble de maris (alors que l'on pourrait supposer l'existence d'une sphère des amis d'Eilis dans un GN comme « *That friend of yours* »).
- On peut également gloser, de manière peut-être plus satisfaisante, par « *that husband who is your husband* ». On constate alors que OF ne serait donc pas ici rupteur / partitif mais bien un relateur qui établit une relation d'identification entre le nom « *husband* » et le pronom « *yours* ».

Il nous faut maintenant commenter le rôle joué par le déterminant THAT. Les génitifs postposés sont soumis à des contraintes de détermination car on ne peut les trouver qu'avec un déterminant démonstratif ou un article indéfini, ce qui explique l'irrecevabilité de « ** the husband of yours* » (le nom étant déjà fléché, l'ajout de « *of yours* » n'apporte rien). « *# A husband of yours* » n'est pas acceptable dans ce contexte de société monogame. Le recours à un déterminant démonstratif semble donc être la seule option ici, mais il ne permet pas la monstration du mari dans la situation extralinguistique (puisque ce dernier n'est pas présent et qu'il n'y a de toute manière qu'un seul mari, il n'y a donc pas d'opposition), et son emploi peut difficilement être justifié exclusivement par la reprise anaphorique (TH-) puisque le mari n'est pas mentionné dans le cotexte gauche immédiat. Comment expliquer ce choix ? Pourquoi avoir utilisé THAT et pas THIS ?

THAT est morphologiquement composé de TH- (préconstruit / fléchage (Culioli) / antériorité opérationnelle (Lapaire & Rotgé) / saisie thématique/phase 2 (Adamczewski) et de -AT (idée de clôture, d'ensemble clos). Il signale une distanciation de la sphère de l'énonciateur, une non-proximité, qui peut être spatiale, temporelle, ou affective. Ici, il n'y a pas de distance temporelle, et même si le mari n'est pas présent, il semble improbable que l'homme irlandais insiste sur la distance physique. On a en

-
- « *Eilis's unfaithful husband* »
 - « *her husband* »
 - « *? the husband of Eilis* »
 - « ** a Eilis's husband* »
 - (portée du déterminant) « *[Ø Eilis]'s husband* »

Ces manipulations permettent de montrer qu'il s'agit d'un génitif déterminatif.

revanche une distanciation émotionnelle qui permet l'emploi affectif du génitif postposé, avec un effet de sens de rejet, de mépris, qui se comprend aisément dans ce contexte d'adultère : l'homme méprise le mari d'Eilis car il a eu une relation avec sa femme. On note d'ailleurs que ce double génitif / génitif postposé a pour attribut du sujet « *a great talker* », où l'adjectif « *great* » est employé avec ironie, ce qui confère un effet de sens péjoratif au GN : il ne s'agit pas ici d'un compliment. Ainsi, « *?/## this husband of yours* » serait grammatical mais non pertinent, car « *this* » permet l'inclusion dans la sphère de l'énonciateur, alors que l'énonciateur cherche au contraire à l'exclure de celle-ci ; on pourrait envisager que cette manipulation soit acceptable si l'on considère qu'il y a du sarcasme. La forme « *your husband* » avec une détermination simple (trouvée dans le texte aux lignes 31 et 47), donnerait lieu à un énoncé grammatical (« *your husband is a great talker* »), mais la distanciation disparaîtrait, et par conséquent, l'effet de sens de mépris serait moins présent (même s'il subsisterait tout de même dans le GN « *a great talker* »).

Remarques sur le traitement du segment 2 par les candidats

Dans l'ensemble, le segment 2 est celui qui a été le mieux réussi, probablement en partie parce qu'il s'agissait du segment le plus « classique » et que les candidats bien préparés avaient toutes les clés pour le traiter. Le jury attendait une identification de la structure et de ses enjeux, mais là encore, dans la majorité des copies, une seule des deux problématiques a été traitée, alors qu'il était difficile de traiter la question du double génitif / génitif postposé (et donc de la double détermination) de manière approfondie sans analyser le choix, relativement contraint, de « *that* » pour la détermination.

La description a globalement été plutôt réussie, mais un certain nombre de candidats, heureusement assez restreint, n'a pas su identifier le double génitif / génitif postposé et n'a donc pas pu traiter le segment de manière efficace et complète. Parmi les candidats qui ont identifié la structure, beaucoup se sont contentés de la décrire, sans vraiment analyser les raisons d'utilisation (double détermination), le fonctionnement de la structure, le rôle de OF, etc. Or, l'analyse de ce segment ne pouvait être complète sans l'analyse détaillée des différents éléments qui composaient cette structure et de leur sens.

Enfin, le traitement de « *that* » a souvent été un peu décevant car trop rapide ; la majorité des candidats ont pris des raccourcis et se sont contentés d'identifier une valeur « négative » ou « péjorative » sans se poser la question de la contrainte de l'emploi du déterminant et sans proposer de manipulations. Il était ici intéressant – comme toujours – de procéder à plusieurs tests afin d'affiner l'analyse ; les bonnes copies sont parties des valeurs de « *that* » pour en dégager les effets de sens, en comparant le segment avec « *this husband of yours* » ou « *your husband* ». De bonnes remarques ont également été faites sur l'impossibilité de « *a husband of yours* » dans un contexte de société monogame, et les très bonnes copies ont proposé une analyse fine sur l'émergence de l'effet de sens de rejet en lien avec le cotexte.

Segment 3 : « *Suddenly, the image of this woman alone with a baby coming to look for support from Tony frightened her even more than the image of a baby being left on her doorstep.* » (l. 75)

Description

Le segment souligné est une proposition subordonnée en V-ING, composée du verbe « *come* » à la forme V-ING, d'une infinitive en TO (« *to look for support from Tony* ») qui est composée du verbe

« look » et du GP « *for support from Tony* », qui est son COI, « *from Tony* » étant complément du nom « *support* » dans le GP. La proposition subordonnée en V-ING fait partie d'un GN, « *the image of this woman alone with a baby coming to look for support from Tony* », qui est sujet du verbe « *frighten* » au prétérit.

Problématique

Nous nous concentrerons sur l'étude de la proposition et de la forme en V-ING, et nous mentionnerons rapidement le statut de la proposition infinitive.

Analyse

Le segment souligné est une proposition à mode non-fini en V-ING. Une proposition en V-ING peut être nominale / complétive, adverbiale / circonstancielle, ou adjectivale (et dans certains cas, on peut parler de relative tronquée / elliptique). Selon les cas, la proposition sera gérondive ou participiale (certains refusent cependant de faire cette distinction et l'appellent « *gerund-participle* », cf. Huddleston & Pullum 2002). Cette proposition en V-ING se situe au sein d'un GN (« *the image of this woman alone with a baby coming to look for support from Tony* ») et le sujet sémantique de « *coming* » est « *woman* » : la structure permettrait que « *baby* » soit le sujet sémantique de « *coming* », mais un bébé ne peut pas « *come to look for support from Tony* ». Pourquoi la proposition ne se trouve-t-elle pas dans ce cas directement après le nom « *woman* » ? Le test suivant, « *the image of this woman coming to look for support from Tony alone with a baby* », nous montre qu'elle pourrait être déplacée, mais il y aurait un changement de sens : on comprendrait alors qu'elle vient seule avec le bébé et non qu'elle est seule parce qu'elle a quitté son mari (cf. « *leave him* » dans le cotexte gauche). En d'autres termes, « *alone* » se rattacherait davantage à « *coming* », dont il pourrait dépendre.

Deux analyses sont alors envisageables : on pourrait être tenté d'analyser la proposition en V-ING comme une participiale⁴ (car introduite par un participe présent) adjectivale / post-modifieur du nom « *woman* ». Il faut préciser qu'il ne s'agit pas dans ce cas d'une relative tronquée / elliptique, car il n'est pas possible de trouver une forme finie correspondante : « ?? *Suddenly, the image of this woman alone with a baby who is/was coming / would/could/might be coming to look for support from Tony frightened her even more than the image of a baby being left on her doorstep* ». Cette glose fait apparaître une différence de sens entre BE + -ING et V-ING :

- Avec BE + -ING, le procès est lié à un temps chronologique (avec « *is / was coming* », la relation S/P est validée dans le présent ou le passé, avec « *would be coming* », la validation est quasi certaine dans l'avenir) ;
- V-ING effectue un renvoi à une représentation mentale d'Eilis plutôt qu'à une situation particulière ; il n'y a donc pas d'ancrage situationnel.

Ainsi, V-ING n'est pas aspectuel / imperfectif comme BE + -ING. V-ING ne permet pas d'envisager le procès comme étant en cours de déroulement, mais marque une préconstruction / antériorité opérationnelle, c'est-à-dire qu'il « marque une reprise d'une relation prédicative préconstruite » (Gardelle & Lacassain 2012 : 194) ; ici, il faut bien que l'image liée à la relation S/P < *this woman – come*

⁴ Attention au terme « participiale », parfois réservée aux adjectivales en V-ING, parfois aux adverbiales en V-ING, parfois aux deux.

to look for support from Tony > soit préconstruite dans l'esprit d'Eilis pour qu'elle puisse l'avoir en tête et qu'elle l'effraie.

Cette analyse n'est néanmoins peut-être pas la plus satisfaisante. Une autre analyse pourrait s'appuyer sur le fait que cette construction rappelle celle des verbes de perception suivis d'un GN et d'une proposition participiale. On pourrait d'ailleurs gloser la phrase ainsi : « *When she saw / imagined this woman alone with a baby coming to look for support from Tony, it frightened her even more than when she saw / imagined a baby being left on her doorstep* » (sans « *suddenly* »). Dans les deux cas, c'est l'ensemble de la situation, l'événement dans sa globalité, et non seulement la femme, qui constitue l'image qu'Eilis a dans la tête et qui l'effraie : « *the image of / she imagined [this woman alone with a baby coming to look for support from Tony]* ». On pourrait avancer l'idée que « *image* » constitue une nominalisation de « *imagined* » (et donc une étape ultérieure dans la construction du sens). La relation entre « *woman* » et la participiale serait alors prédicative (< *this woman – come to look for support from Tony* >) et V-ING la nominalise. On aurait alors une structure : « *the image of [this woman alone with a baby coming to look for support from Tony]* », auquel cas on pourrait l'interpréter comme une gérondive.

Néanmoins, on ne pourrait avoir ØV / une base verbale à la place de V-ING comme cela aurait été possible avec un verbe de perception comme « *see* » (« ** the image of this woman alone with a baby come to look for support from Tony* »), car V-ING permet de marquer la préconstruction là où ØV marquerait la non-actualisation, ce qui ne fonctionnerait pas avec le nom « *image* » car il faut que l'image soit préconstruite, comme nous l'avons expliqué plus haut. Ainsi, on peut proposer que V-ING marque bien la préconstruction dans l'esprit d'Eilis, mais ne permet pas d'envisager le procès comme étant en cours de déroulement, et considérer que l'effet de sens de visualisation est induit par « *image* », et non par V-ING.

Enfin, l'analyse de la proposition infinitive en TO semble plus simple : il s'agit d'une adverbiale de but à mode non fini, ce que l'on peut démontrer grâce à la manipulation suivante, « *Suddenly, the image of this woman alone with a baby coming in order to look for support from Tony frightened her even more than the image of a baby being left on her doorstep* ». Elle n'est néanmoins, comme souvent, pas supprimable sans changement de sens : si l'on remplaçait par « *#!/*Suddenly, the image of this woman alone with a baby coming frightened her even more than the image of a baby being left on her doorstep* », le sujet sémantique de « *coming* » deviendrait « *baby* », car c'est un antécédent plus proche que « *woman* », et l'énoncé prendrait le sens de « *this woman alone with a baby on the way* ». Cette proposition ne peut donc pas être supprimée sans modifier la structure et le sens.

Remarques sur le traitement du segment 3 par les candidats

La description faite dans les copies a souvent été trop linéaire, ce qui a mené à une mauvaise prise en compte des enjeux du segment, à savoir l'étude des deux propositions à mode non fini. Lorsque le segment souligné est long, il faut avant toute chose mener une réflexion d'ensemble sur la structure et identifier l'articulation des différents constituants. De plus, les candidats se sont souvent contentés de traiter la dimension purement formelle, au détriment de la dimension sémantique, ce qui est souvent le cas pour les segments longs du domaine de l'énoncé complexe. Or, il ne s'agissait pas seulement d'identifier la nature et la fonction de la proposition en V-ING : c'était une étape importante, souvent correctement menée, mais qui ne constituait que le point de départ de l'analyse, et non le point d'arrivée.

Trop de copies se sont arrêtées à cette étape, ce qui n'a permis de traiter le segment que de manière très superficielle.

Une manipulation avec une relative à mode fini était attendue et a souvent été faite ; néanmoins, dans la plupart des copies, elle a seulement permis de conclure un peu hâtivement que l'énoncé était grammatical et que la proposition était donc une relative elliptique. La manipulation est certes correcte d'un point de vue grammatical mais ne permet pas de conserver le sens, ce que les candidats ont rarement perçu. Dans les bonnes copies, cette manipulation (accompagnée de toute autre manipulation sur des formes finies) a mené à une réflexion plus approfondie sur le rôle joué par V-ING dans le segment.

Les analyses faisant apparaître les difficultés de classification et toute discussion fine sur la mise en concurrence d'une analyse de la proposition comme participiale adjectivale ou comme gérondive ont été valorisées ; le jury était prêt à accepter l'une ou l'autre à condition que l'analyse soit rigoureuse. Les très bonnes copies ont interrogé la nature de la proposition et ont analysé le rôle de préconstruction de V-ING tout en considérant le contexte, à savoir le rôle de « *image* » au sein de l'énoncé.

Enfin, nombre de copies ont également bien pris en compte de manière périphérique la proposition en TO en l'analysant correctement comme une adverbiale et en proposant une manipulation avec « *in order to* ».

On signalera pour terminer quelques erreurs récurrentes, déjà mentionnées dans le rapport 2024. Il ne faut pas confondre V-ING et BE + -ING ; V-ING peut entrer dans la composition de l'aspect, mais il n'exprime pas nécessairement un procès en cours de déroulement. L'effet de sens de visualisation est induit par « *image* », mais n'est pas forcément imputable à V-ING. On rappellera également que « *to* » n'est pas toujours une préposition : « *to* » introduit ici une proposition et non un GN. Enfin, le jury a été quelque peu surpris de lire dans nombre de copies que le sujet de « *coming* » était « *baby* » ; le traitement du segment 3 n'était certes pas évident, mais une lecture attentive et un peu de réflexion sur l'occurrence permettaient d'éviter une telle erreur.

Question large : les auxiliaires modaux

Méthodologie de la question large

La question large porte sur une notion ou sur une forme linguistique (ou sur un ensemble de formes) ; cette année, elle portait sur les auxiliaires modaux. Elle offre l'occasion de s'interroger sur le sujet par le biais de l'analyse des occurrences du texte. Le format de la réponse est celui d'une démonstration argumentée et progressive, constituée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion.

L'introduction doit commencer par une définition du sujet. Cette étape est indispensable à tout bon traitement de celui-ci, notamment car elle permet d'en exposer les limites et ainsi d'éviter le hors sujet. Les candidats peuvent éventuellement dans un second temps rapidement expliquer en quoi le sujet est pertinent pour le texte, mais c'est surtout la définition qui conduira à une problématique. Cette dernière doit mettre au jour les enjeux du sujet. Elle peut être formulée sous forme de questions ou non, et sa tension donnera son mouvement au développement.

Le développement doit quant à lui être organisé en grandes parties (généralement deux ou trois), annoncées dès l'introduction et indiquées le plus clairement possible. Elles doivent être identifiables et

divisées en sous-parties, ce qui permettra d'éviter les listes d'occurrences peu organisées. Le développement doit suivre un cheminement clair (le même que celui annoncé en introduction) qui permette de répondre à la problématique sans jamais la perdre de vue. Comme pour les questions étroites, il faut dans la mesure du possible et si le sujet s'y prête prendre en compte toutes les dimensions de l'analyse linguistique : la morphosyntaxe, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, et éventuellement la phonologie.

Enfin, la conclusion doit permettre de rapidement récapituler les avancées afin de répondre à la problématique proposée en introduction en appréhendant les phénomènes de manière globale.

Dans la question large, il faut à tout prix éviter un placage de cours, et plutôt procéder à un repérage personnel des occurrences saillantes ou récurrentes à partir desquelles on pourra proposer une tentative de systématisation. Il faut néanmoins avoir des connaissances solides sur le sujet afin d'avoir une vision globale du phénomène et une idée claire des analyses à mener pour ne pas perdre de temps. Il n'est pas nécessaire de proposer un traitement exhaustif des occurrences du texte, surtout lorsque celles-ci sont nombreuses ; cela ne peut mener qu'à des répétitions non pertinentes. À titre d'exemple, cette année, le texte comportait de nombreuses occurrences de « *would* », dont certaines au fonctionnement similaire, ce qui pouvait être signalé par les candidats. L'important est de traiter des occurrences variées (dans ce cas précis, de « *would* » et d'autres modaux) afin de donner une représentation la plus complète possible des emplois des auxiliaires modaux en contexte. Ainsi, dans la mesure où le temps imparti est assez court, il est préférable de traiter de manière approfondie un nombre raisonnable d'occurrences, en prenant en compte des cas classiques et des cas plus complexes (voire des cas limites si le sujet s'y prête), plutôt que de se livrer à un relevé exhaustif sans avoir le temps de procéder à des micro-analyses et des manipulations. Il est en effet primordial que les occurrences soient analysées, et pas seulement relevées ; les manipulations mentionnées plus haut pour le traitement des questions étroites doivent également être mobilisées dans la question large afin de faire avancer l'argumentation.

Le jury est bien conscient du fait que les candidats ne peuvent produire une question large aussi complète que celle proposée en corrigé dans les rapports en temps limité, et la proposition de corrigé ci-dessous n'est qu'une proposition ; d'autres problématiques et plans étaient envisageables, toutefois sans perdre de vue la nécessité de prendre en compte différentes dimensions et des occurrences variées.

Proposition de corrigé

Introduction

Les auxiliaires modaux permettent à l'énonciateur de commenter et de manipuler la relation S/P, ou encore d'exprimer un jugement sur un procès. On distingue le « *dictum* » (c'est-à-dire le contenu propositionnel) du « *modus* » (l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu propositionnel, qui peut être jugé vrai, faux, possible, probable, nécessaire, etc.), dont les auxiliaires modaux sont des marqueurs privilégiés. Ces derniers ont une syntaxe relativement simple mais un sémantisme complexe ; bien que, selon diverses approches, on puisse leur attribuer un invariant sémantique, leurs valeurs / effets de sens varient en fonction du contexte d'emploi. Le texte à l'étude comporte 33 occurrences d'auxiliaires modaux : 17 WOULD, 5 WILL, 5 COULD, 3 CAN, 2 MIGHT, 1 SHOULD (/ 22

WILL, 8 CAN, 2 MIGHT et 1 SHOULD), mais aucune occurrence de MUST (ni de MAY et de SHALL au présent). Le texte de Colm Tóibín narre la rencontre d'Eilis, une femme irlandaise qui vit à Brooklyn, avec un homme irlandais qui lui apprend que leurs conjoints respectifs ont eu une aventure et que sa femme est enceinte. On note une alternance de narration, de discours direct, de discours indirect et de discours indirect libre, la plupart des modaux du texte se trouvant dans le dialogue et le discours indirect libre. Les auxiliaires modaux permettent aux deux énonciateurs de commenter les relations sujet / prédicat (S/P) et révèlent ainsi leur attitude par rapport à la situation ; on oscille entre l'incertitude d'Eilis, qui la découvre et envisage les différentes possibilités qui s'offrent à elle, fait des hypothèses sur ce qui se passe et va se passer, et la certitude de l'homme irlandais, qui la connaît et se projette dans l'avenir car il a déjà pris une décision. Bien qu'ils parlent tous les deux de l'avenir et de ce qu'il leur réserve, il y a une différence d'attitude entre les deux personnages, mais ils ont en partie recours aux mêmes modaux (notamment WOULD et COULD). Les valeurs prises en contexte par ceux-ci devront être prises en compte dans l'analyse.

Nous étudierons donc le sémantisme complexe des modaux et leurs différentes valeurs en fonction de leur contexte d'emploi et de leur interaction avec d'autres marqueurs, en essayant de montrer comment une même forme peut avoir des interprétations différentes et à l'inverse, comment différents auxiliaires modaux peuvent partager une interprétation proche, et, dans ce cas, quelles nuances distinguent l'emploi d'un modal ou d'un autre.

Nous nous intéressons dans un premier temps brièvement aux caractéristiques générales des modaux, pour analyser ensuite leurs emplois épistémiques et radicaux, et enfin nous pencher sur l'influence des marqueurs qui entrent en combinaison avec eux.

1. *Caractéristiques générales des modaux*

Nous commencerons par rappeler les caractéristiques morphosyntaxiques des modaux et les différences entre auxiliaires modaux et semi-modaux (ou quasi-modaux / pseudo-modaux) avant de nous intéresser à deux façons d'approcher la question du sens des modaux : sens fondamentaux et/ou dimensions considérées comme étant récurrentes dans leurs emplois.

1.1. *Caractéristiques morphosyntaxiques des modaux*

Les auxiliaires modaux, en tant qu'auxiliaires, répondent aux « *NICE properties* » (négation l. 4, « *but he wouldn't* » ; l. 35, « *I would not* » ; l. 59, « *she would not have been* » ; l. 64, « *they would not have...* » ; code l. 4, « *but he wouldn't* » ; inversion l. 78, « *Would she pick it up?* »). L'adverbe de négation NOT se place juste après le modal (ex : « *they would not have the baby in the house* », l. 64). Les auxiliaires modaux possèdent néanmoins aussi des propriétés formelles qui diffèrent de celles des auxiliaires BE, DO et HAVE :

- Ils ne se trouvent qu'au présent (dans le texte, WILL et CAN) ou au prétérit simple (dans le texte, WOULD, COULD, MIGHT et SHOULD) ; ils n'ont pas de forme infinitive, en V-ING, en V-EN ou à l'impératif.
- À la troisième personne du singulier présent, ils ne prennent pas de -s.

Par ailleurs, un modal est nécessairement placé au début d'un groupe verbal et est suivi d'une base verbale ou d'une forme infinitive composée sans TO (qui peut être exprimée ou effacée, comme à la

l. 4, « *he wouldn't Ø* »). Avec la BV, la relation prédicative n'est pas actualisée / assertée / validée mais est envisagée. Certains modaux ont une forme contractée, à l'instar de WILL (« *I'll be seeing you in August, or it could be late July and that's the last time I'll see you, Ellis* » l. 54-55), et il existe également des formes contractées des modaux avec la négation (« *but he **wouldn't*** » l. 4). Enfin, un modal ne peut pas être suivi d'un autre modal, mais peut être suivi d'un pseudo- / quasi- / semi-modal (« *no man **would be able to take a newborn baby*** », l. 65, alors que « ** no man **would can take a newborn baby*** » est agrammatical).

1.2. Différences entre auxiliaires modaux et auxiliaires quasi-modaux

Les quasi-modaux / pseudo-modaux / semi-modaux / substituts modaux / formes verbales périphrastiques peuvent entrer en concurrence avec les modaux, bien que les permutations ne soient pas toujours possibles, et ne se fassent pas sans changement de sens. Avec les auxiliaires modaux, l'énonciateur est la source du jugement émis sur la relation prédicative, alors que la source énonciative est extérieure avec les quasi-modaux, qui sont par conséquent considérés comme plus objectifs, l'implication de l'énonciateur étant moindre. Dans le texte, on trouve deux quasi-modaux : BE ABLE TO (« *no man **would be able to take a newborn baby*** », l. 65) et IS TO (« *his plumbing is so good that she **is to have a baby in August*** », l. 35-36). Ici, BE ABLE TO ne peut être remplacé par CAN, car le groupe verbal comporte déjà « *would* » ; de plus, rappelons que le sémantisme de CAN et BE ABLE TO est différent – Lapaire & Rotgé (2004 : 223) notent par exemple que BE ABLE TO renvoie plutôt à la capacité physique alors que CAN met en avant la possibilité, physique, intellectuelle, ou autre. IS TO, comme les modaux, n'existe qu'au présent et au prétérit simples. Il renvoie à une action programmée (ici la date du terme, donc de l'accouchement), et si la permutation avec WILL est grammaticalement possible, sémantiquement elle n'est pas souhaitable : l'énonciateur serait alors la source du jugement émis sur la validation de la relation S/P < *she – have a baby in August* >, alors que c'est probablement un médecin qui a donné la date du terme.

1.3. Oppositions sémantiques récurrentes dans les modaux

Les modaux indiquent donc un jugement subjectif sur un contenu propositionnel et/ou un événement. Il existe diverses caractérisations de ces jugements : ainsi Larreya, Rivière & Lacassain (2024 : 85) opposent-ils des valeurs « neutres » à des valeurs « subjectives ». Lapaire & Rotgé (2004 : 190-191) proposent quant à eux d'envisager les modaux en termes d'oppositions relevant de la congruence / non-congruence : avec les modaux congruents, rien ne s'oppose à la mise en relation du sujet et du prédicat, qui sont vus comme allant naturellement ensemble, l'inverse étant vrai des modaux non-congruents.

Dans le texte de Colm Tóibín, on peut noter que l'immense majorité des occurrences sont des modaux congruents, à savoir CAN/COULD et WILL/WOULD. Dans l'exemple de la ligne 45, « *if there's no one at all in any of the houses you people own, I'll leave it right here on your doorstep* », l'énonciateur n'envisage pas une seule seconde de garder l'enfant : s'il ne peut pas le confier à Ellis ou à un membre de sa famille, il n'estime pas problématique de le laisser sur le pas de la porte et rien ne s'oppose à la validation de < *I – leave it right here on your doorstep* >. Cela n'aurait pas été le cas, dans cet exemple, avec SHALL, modal non-congruent, qui présupposerait que quelque chose ou quelqu'un pourrait s'opposer à ce geste ou l'empêcher et qu'il faudrait forcer la validation de la relation S/P. De même, avec « *I'll be seeing you in August, or it **could be late July*** » (l. 54), même s'il est plus probable que l'homme irlandais revienne en août car c'est le mois de la date du terme de sa femme, rien ne s'oppose

au fait que l'enfant naisse légèrement en avance, comme c'est souvent le cas, et que l'homme revienne alors en juillet pour laisser l'enfant. Dans l'occurrence de la ligne 35 (« *he came back regularly when he knew that the woman of the house **would be there and I would not*** »), le mari d'Eilis savait que rien ne s'opposait au fait que l'homme irlandais ne soit pas chez lui ; de même, dans « *But here in this quiet cul-de-sac, the man **could leave a baby on her doorstep without anyone noticing him. He really could do that.*** » (ll. 67-68), rien ne fait obstacle à ce que l'homme abandonne un enfant sur le perron sans se faire remarquer (cette absence d'obstacle est d'ailleurs soulignée par l'adverbe « *really* », dans la deuxième phrase). À l'inverse, avec les modaux non-congruents, la relation entre le sujet et le prédicat ne va pas de soi. Dans « ***Should** one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they would not have the baby in the house* », l. 63, la validation de la relation S/P < *one of them – discover something* > est vue comme improbable car elle implique plusieurs événements (qu'une femme irlandaise ait une relation extra-conjugale, qu'elle tombe enceinte de son amant et que son mari découvre le pot-aux-roses) ; l'énonciatrice est obligée de forcer cette relation, ce qu'indique le modal « *should* ». De même, avec « *might* », non congruent, l. 50 (« *She tried to think of something else to say that **might engage him*** »), il est présupposé que rien de ce qu'Eilis pourrait dire ne peut éveiller l'intérêt de l'homme irlandais et la relation < *something – engage him* > est vue comme problématique. Eilis force donc cette mise en relation en essayant de trouver quelque chose à dire.

1.4. Jugements fondamentaux : le possible et le nécessaire

Le système sémantique constitué par les modaux est donc organisé par des oppositions, qui peuvent être conceptualisées en termes de force, de congruence, etc. selon les théories. Il est également possible d'analyser les modaux par rapport aux jugements fondamentaux suivants : le possible ou le nécessaire. Ils peuvent être définis ainsi : avec le possible, on envisage validation et non-validation, alors qu'avec le nécessaire, on élimine la non-validation (même si elle est envisagée ; Lyons 1977 ; Larreya, Rivière & Lacassain 2024). Huddleston & Pullum (2002 : 175) précisent que la modalité peut être placée sur un gradient de faible à forte, en fonction de la force de l'implication de l'énonciateur dans l'actualisation de la relation S/P (Huddleston & Pullum 2002 : 175) : l'expression de la nécessité implique une forte implication de l'énonciateur, l'expression de la possibilité, une faible implication⁵. Ainsi, on peut gloser les occurrences du texte pour situer le commentaire de l'énonciateur effectué par le biais du modal par rapport à l'un des jugements.

CAN/COULD et MAY/MIGHT permettent généralement d'exprimer le possible. Ainsi, à la ligne 27, dans « *She wondered if Tony's business **could owe him money*** », la relation S/P < *Tony's business – owe him money* > est jugée possible, et il en est de même, l. 50 dans « *She tried to think of something else to say that **might engage him*** », pour la relation < *something else – engage him* >.

L'expression du nécessaire se fait quant à elle essentiellement via WILL/WOULD dans le texte : dans l'occurrence « *He **would be seen by someone. A priest or a doctor or a Guard would make him take the baby back*** » (l. 66-67), les relations S/P < *he – be seen by someone* > et < *a doctor or a Guard – make him take the baby back* > sont déclarées nécessaires si / à chaque fois que < *he – deliver it to another household* > est validé.

⁵ « The first dimension concerns the strength of commitment (prototypically the speaker's commitment) to the factuality or actualisation of the situation. This is where we distinguish the core modal concepts of necessity and possibility: necessity involves a strong commitment, possibility a weak one » (Huddleston & Pullum (2002 : 175).

Pour étoffer et affiner les analyses présentées ci-dessus, nous allons maintenant nous intéresser aux différents types de modalité.

2. Valeur épistémique et valeur radicale des auxiliaires modaux

Les auxiliaires modaux peuvent permettre d'exprimer deux types de modalité principaux : épistémique ou radicale, une distinction pouvant également être faite, en supplément et/ou à l'intérieur de la modalité radicale, entre modalité dynamique et déontique. Pour Huddleston & Pullum (2002 : 178), de manière prototypique, la modalité épistémique concerne l'attitude du locuteur à l'égard de la factualité des situations passées ou présentes, tandis que la modalité déontique concerne l'attitude du locuteur à l'égard de la réalisation de situations futures.

On rappellera cependant qu'une forme modale donnée n'est pas épistémique ou radicale en soi, mais peut avoir des emplois épistémiques et radicaux ; les termes « épistémique » et « radical » permettent de classer les emplois contextuels ou discursifs des modaux. Certaines occurrences peuvent néanmoins présenter des caractéristiques relevant moins évidemment de l'une ou l'autre valeur. Nous nous efforcerons de montrer ceci notamment à partir d'une analyse de WILL, dont on trouve de nombreuses occurrences dans le texte (22, soit les deux tiers des auxiliaires modaux).

2.1. Valeur épistémique

Dans le texte de Colm Tóibín, on trouve une large majorité de modaux à valeur épistémique. Cette modalité permet d'établir une relation entre l'énonciateur et la relation prédicative (S/P) et d'évaluer la probabilité de la validation de cette relation S/P. L'énonciateur peut juger la validation de la relation S/P certaine, assez certaine, peu certaine, ou incertaine en fonction du modal utilisé. On retrouve ici l'idée de la « force » du modal évoquée précédemment : une forte implication de l'énonciateur implique une validation de la relation S/P jugée certaine, alors qu'une faible implication de l'énonciateur implique une validation de la relation S/P jugée incertaine ou peu certaine.

On peut gloser ces occurrences par « *it's absolutely / highly / quite / little certain / probable that [prédicat]...* » pour démontrer le degré de probabilité. Nous commencerons par les occurrences des modaux qui ont une utilisation très clairement épistémique, bien qu'ils ne soient pas les plus nombreux.

○ MIGHT

Dans ses emplois épistémiques, MAY marque le logiquement possible (Larreya, Rivière & Lacassain 2024 : 97) / l'équipossibilité (Bouscaren & Chuquet 2002 [1987] : 40). Dans « *She tried to think of something else to say that **might** engage him* » (l. 50-51) et « *Anyone else **might** stand up to him, or leave him* » (l. 74), MAY, sous la forme -ED MIGHT, est bien épistémique : < *something else — engage him* > et < *anyone else — stand up to him or leave him* > sont toutes les deux jugées possibles. En fonction du type de rupture effectué par -ED, le degré de probabilité de validation de la relation S/P peut cependant être atténué, et MIGHT peut marquer l'éventualité. Il conviendra donc d'étudier le type de rupture effectuée par -ED afin de déterminer le degré de certitude exprimé dans les deux occurrences de MIGHT (voir 3.1.).

○ SHOULD

SHALL exprime la conséquence nécessaire, la nécessité procédant plus ou moins de la volonté de l'énonciateur (Larreya, Rivière & Lacassain 2024 : 118). Dans ses emplois épistémiques, SHOULD

exprime une très faible probabilité (voir, de nouveau, l'influence de -ED en 3.1.). On ne trouve qu'une seule occurrence de SHOULD dans le texte, dans une tournure hypothétique citée en partie 1., où il permet de formuler une hypothèse jugée très peu probable : « **Should** one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they would not have the baby in the house » (l. 63). La probabilité qu'un Irlandais découvre l'infidélité et la grossesse subséquente de sa femme est jugée extrêmement faible par Eilis et serait la conséquence d'un événement ou d'une série d'événements possibles implicites (l'imprudence de la femme ou de son amant, une rencontre malheureuse, etc.). Dans les tournures hypothétiques, SHOULD se trouve en position initiale : l'inversion entre le sujet et l'auxiliaire permet de questionner la validité des liens entre le sujet et le prédicat. Une forme concurrente possible serait : « *If one of them discovered that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they would not have the baby in the house* ». SHOULD et l'inversion rendent la validation de la relation S/P fortement hypothétique (voir aussi la non-congruence, mentionnée en 1.3.).

○ COULD

Les emplois épistémiques de CAN sont assez rares, et il est souvent avancé qu'il y a toujours un fond radical dans les emplois épistémiques de CAN, voire que CAN n'est jamais épistémique⁶ (Bouscaren & Chuquet 1987 : 49), sauf dans des contextes interrogatifs ou négatifs (Larrea, Rivière & Lacassain 2024 : 94).

En revanche, on reconnaît plus facilement à la forme passée du modal, COULD, des emplois pouvant être considérés comme épistémiques : pour certains, il peut exprimer du « logiquement possible » (Lapaire & Rotgé 2004 : 198), c'est-à-dire que l'énonciateur fait une déduction logique par rapport à un moment du présent (infinitif présent) ou du passé (infinitif passé) tout en attribuant à l'événement un degré de probabilité faible. On peut considérer que c'est le cas dans l'occurrence de la ligne 27, « *She wondered if Tony's business **could** owe him money* », que l'on peut gloser par « *She wondered if Tony's business **possibly** owed him money* » (et non « ** if Tony's business **was able to** owe him money* »). Dans la deuxième occurrence, « *Or it **could be** late July* » (l. 54), on peut considérer que COULD exprime une probabilité faible (que l'on pourrait gloser en français par « si jamais sa femme accouchait en juillet »), la probabilité principale étant qu'elle accouche en août (cf. cotexte gauche, « *I'll be seeing you in August* »).

○ WILL / WOULD

WILL peut permettre une projection quasi-certaine dans l'avenir : l'énonciateur voit la validation de la relation S/P comme non problématique. Cette valeur de WILL n'est cependant pas clairement épistémique, ou même, selon certains, modale. Huddleston & Pullum (2022 : 180) affirment que WILL, quand il effectue un renvoi à l'avenir, tend à avoir un faible degré de modalité (et donc de modalité épistémique), car le degré de signification modale est en général significativement plus faible dans les situations de renvoi à l'avenir que dans d'autres contextes (« *low degree modality* »).

Dans le texte à l'étude, WILL et WOULD se rencontrent fréquemment dans le sens de projection dans l'avenir dans une proposition accompagnée d'une protase explicite : la validation de l'apodose, qui

⁶ « La valeur de possibilité logique de CAN n'est jamais une valeur pure : elle est toujours dérivée de la valeur de possibilité physique » (Larrea, Rivière & Lacassain 2024 : 94).

contient « *will* », est soumise à la condition de la validation de la protase. Dans ces occurrences, « *will* » n'est pas nécessairement exclusivement épistémique, mais il exprime bien un degré de probabilité, ce qui peut être montré en glosant par « *it's absolutely certain that...* ». On peut par exemple gloser l'exemple de la ligne 44, « *if you are not at home, then I will hand it to that other woman* », en « *< me – handing it > [+ later] is absolutely certain* »⁷. Aux lignes 76-77 (« *What if the baby was crying? Would she pick it up? If she did, what would she do then?* »), on peut à nouveau gloser l'énoncé par « *< she – pick it up > is absolutely certain? / < she – do something > is absolutely certain?* » : la validation reste cependant en suspens en raison de la présence d'une forme interrogative, et la combinaison de WILL épistémique de renvoi à l'avenir et du -ED de rupture contrefactuelle (voir 3.1.) permet un renvoi à l'irréel (ici validable dans l'avenir), et non à un avenir certain. La condition est explicitement mentionnée dans la protase dans la deuxième occurrence (« *if she did* ») ; dans la première, elle est contenue dans la proposition précédente (« *what if the baby was crying ?* »).

Dans un certain nombre d'exemples, la condition peut également être sous-jacente : la protase n'est pas exprimée, mais peut être retrouvée facilement. C'est le cas dans les occurrences de « *would* » qui renvoient à une situation irréelle l. 14, 65, et 66-67. À la ligne 14 (« *This would be a perfect time for a cigarette* »), le cotexte droit (« *But, having found Larry smoking, she had made a bargain with him* ») permet de reconstruire cette protase : on peut reformuler en « *if she had not found Larry smoking, this would be a perfect time...* ». Dans les occurrences des lignes 66-67 (« *He would be seen by someone. A priest or a doctor or a Guard would make him take the baby back* »), la relation S/P de la phrase précédente est la condition qui doit être validée pour que celle de la phrase suivante le soit aussi, ce que montre la reformulation suivante : « *If a man did leave a baby on a doorstep in Ireland, he would be seen by someone. If he was seen by someone, a priest or a doctor or a Guard would make him take the baby back* ».

Une occurrence semblant un peu moins évidente est la suivante : « *I'd say he's in great demand* » (l. 31) : en effet, si la glose « *if you asked me, I'd say he's in great demand* » peut être acceptable, la validation de la relation S/P de l'apodose n'est pas soumise à la condition de la validation de la relation S/P de la protase, puisque *< I – say he's in great demand >* est en réalité déjà réalisée au moment où l'homme prononce ces mots. Cette occurrence sera reprise en 3.1.

Dans « *Perhaps her visitor would be more likely to order an Irishwoman around* » (l. 73). « *Perhaps* » et « *likely* » ont tous les deux aussi une valeur épistémique (notons qu'avec « *perhaps* », la validation de la relation S/P est moins certaine qu'avec « *likely* ») : on peut dans ce cas considérer qu'il y a « harmonie modale » (Huddleston & Pullum 2002 : 179-80) entre l'adverbe et « *would* ». « *Would* » indique en effet qu'il n'est pas problématique (ou congruent) de mettre en relation *< her visitor – be more likely to order an Irish woman around >*, et contient donc un degré de modalité assez faible (« *low degree modality* ») ; il répète ou est en harmonie avec la modalité contenue dans le reste de l'énoncé (Huddleston & Pullum 2002 : 179). Il paraît difficile de considérer qu'il s'agisse de modalité radicale dynamique ici, étant donné que le raisonnement semble être : « vu ce que je sais des femmes

⁷ Il serait possible de traiter les occurrences des lignes 45 (« *if there's no one at all in any of the houses you people own, I'll leave it right here on your doorstep* »), l. 47 (« *if I ever see his face anywhere, I'll come after him with an iron bar that I keep handy* ») et l. 59 (« *If he had been Italian or plain American, she would not have been sure how to judge whether he was making a threat he had no intention of carrying out* ») de la même manière.

irlandaises, j'en déduis que... » : il s'agirait donc bien d'un jugement épistémique, fondé sur la connaissance du monde (plutôt que « la tendance du visiteur est de ... », voir 2.2.).

2.2. Valeur radicale

Un modal utilisé avec une valeur radicale établit une relation entre le sujet énonciateur et le sujet de l'énoncé (ainsi qu'entre le sujet de l'énoncé et le prédicat), c'est-à-dire que l'énonciateur dit que le sujet doit, peut, etc. faire quelque chose (modalité radicale déontique), ou il attribue des capacités, des caractéristiques, etc. à ce sujet (modalité radicale dynamique). L'énoncé peut généralement être glosé avec « *it is possible / necessary for [sujet] to [prédicat]* » ou des périphrases modales radicales (« *be allowed to* » / « *be able to* », etc.).

○ Valeur radicale déontique

Avec la modalité radicale déontique, la validation de la relation S/P est dépendante d'une autorisation, d'une imposition, ou d'une pression exercée sur le sujet⁸. La source de la liberté d'agir peut alors être l'énonciateur, une tierce personne, une situation, les circonstances, etc.

Le seul modal utilisé avec une valeur radicale déontique dans le texte est CAN, dans deux occurrences. Aucune des deux utilisations n'est cependant prototypique ou simple, puisque CAN n'y indique finalement ni une permission, ni une requête. À la ligne 47, « *you **can** tell your husband from me that...* », le sens de permission se transforme en effet en suggestion, et ce sens même s'efface en contexte car il y a conflit avec la force illocutoire. Il s'agit en effet *in fine* d'un ordre que l'on peut gloser ainsi : « *and tell your husband that...* ». La permission devient donc ainsi, en contexte, un ordre. À la ligne 41, « *they **can** have another think* » (exemple déjà cité en 1.), CAN a aussi un sens de permission qui se transforme en suggestion par inférence pragmatique : le sens, en contexte, est proche de « *they should have another think* ». Comme le ton est presque sarcastique, la suggestion se transforme en ordre, et l'on comprend qu'ils ont complètement tort et qu'il faut qu'ils s'en rendent compte.

○ Valeur radicale dynamique

Avec la modalité radicale dynamique, la réalisation de la relation prédicative dépend d'une caractéristique, d'une disposition, d'une propriété, d'une qualité du sujet, c'est-à-dire de ce qu'il est ou de ce qu'il a (cf. Huddleston & Pullum 2002 : 178⁹ ; Lapaire & Rotgé 2004 : 189). Un modal dynamique « dit quelque chose » du sujet de l'énoncé (Palmer 1987 [1965] : 98). La modalité dynamique concerne notamment WILL et CAN. Dans ses emplois radicaux dynamiques, WILL peut exprimer une volonté forte : à la ligne 4, on peut par exemple gloser « *I did everything to make him tell me, but he **wouldn't*** » par « *but he did not want to* » / « *he refused to* », ce qui montre que WILL exprime ici un refus en combinaison avec NOT. On retrouve ici la valeur étymologique de WILL (« *willan* »). Cette valeur peut

⁸ « La réalisation de P par le sujet grammatical S dépend d'une autorisation qui lui est accordée ou alors est tributaire d'une pression exercée sur lui. » (Lapaire & Rotgé 2004 : 189).

⁹ « The clearest cases of dynamic modality are concerned with properties and dispositions of persons, etc. referred to the clause, especially by the subject NP. [...] Dynamic ability is less central to modality than deontic permission in that it does not involve the speaker's attitude to the factuality or actualisation of the situation. It does not apply as generally to the modal auxiliaries as do deontic and epistemic modality » (Huddleston & Pullum 2002 : 178).

être rapprochée des valeurs radicales dynamiques dans la mesure où il s'agit d'une propriété qui est rapportée au référent du sujet de l'énoncé.

CAN (/ COULD), dans ses emplois radicaux dynamiques, renvoie à la capacité / caractéristique permanente ou occasionnelle du sujet ; il peut dans ce cas être comparé à BE ABLE TO. C'est cette valeur radicale dynamique que l'on retrouve à la ligne 38 : « *I **can** tell you for a fact that I am not the father* » peut y être glosé par « *I **am able to** tell you* », cette deuxième formulation étant cependant ici moins adéquate car BE ABLE TO renvoie davantage à des capacités physiques qu'à une possibilité, tandis que « *can* » renvoie ici à la capacité du sujet à donner une information en fonction des éléments à sa disposition. Les occurrences des lignes 67-68 sont intéressantes pour comparer les deux formes, car « *be able to* » se trouve être suivi de deux occurrences de « *could* » : « *At home, however, no man would **be able to** take a newborn baby and deliver it to another household. But here in this quiet cul-de-sac, the man **could** leave a baby on her doorstep without anyone noticing him. He really **could** do that* ». BE ABLE TO, nécessairement radical, est utilisé au début de cet énoncé et lève toute ambiguïté quant au sens de la modalité de COULD, qui aurait pu être radical ou avoir un sens davantage épistémique. L'énoncé aurait alors pu prendre le sens de « aucun homme ne serait capable d'abandonner un nouveau-né car ce serait moralement difficile », alors qu'avec BE ABLE TO, le sens est nécessairement radical dynamique. Ce premier emploi de « *would be able to* », conduit à plutôt interpréter les deux occurrences de « *could* » dans le même sens, en termes de possibilité matérielle (la situation est telle que cette possibilité existe). On note par ailleurs que BE ABLE TO est requis dans la première occurrence, en raison de la projection dans une situation qui est faite avec WOULD : les modaux n'étant pas compatibles entre eux (voir 1.1.), le recours à BE ABLE TO est contraint ici.

Un emploi de CAN, dans le texte, pourrait entrer dans les valeurs dites « sporadiques », dont le rattachement n'est pas évident : on a pu les rapprocher des valeurs dynamiques, car il s'agit de caractérisation du sujet dans l'énoncé. Ainsi, dans « *It simply wasn't possible that the house **could** be perfectly quiet one moment and then have this visitor arriving in the next* (l. 81) », « *could* » renvoie bien aux propriétés / caractéristiques de la maison, mais celles-ci sont envisagées comme non-permanentes / occasionnelles (valeur sporadique). La modalité épistémique vient cependant de « *it wasn't possible that* », pas de « *could* » : il n'y a plus de modalité épistémique si l'on supprime « *it simply wasn't possible that...* ». Cette valeur particulière peut donc être rapprochée de la valeur dynamique.

2.3. Coexistence de la valeur épistémique et de la valeur radicale

Dans de nombreux emplois du texte, WILL contient à la fois une valeur à la fois épistémique et radicale, même si l'une a tendance à s'effacer au profit de l'autre.

○ Valeur de projection dans l'avenir et valeur radicale dynamique de volonté

La valeur historique de WILL (venant du vieil anglais « *willan* ») est celle de la volonté, ce qui peut expliquer que la valeur radicale dynamique se retrouve dans certains emplois. Huddleston & Pullum (2002 : 193) suggèrent que la volonté est un effet de sens implicite qui se superpose à l'effet de sens de futurité et qui dérive de l'hypothèse selon laquelle le sujet-référent a le contrôle de la situation. Le texte de Colm Tóibín comporte trois occurrences qui peuvent illustrer ces questions, tout en différenciant légèrement les unes des autres.

La première occurrence se trouve à la ligne 15 (« *she had made a bargain with him that she **would** give up completely if he promised not to smoke again* »). WILL est ici essentiellement épistémique puisqu'il renvoie à un futur, mais il renvoie aussi à une décision prise presque au moment de l'énonciation, décision déclenchée par le fait qu'Eilis vient d'apprendre une nouvelle information (son fils fume). La relation S/P sera validée quand il promettra / s'il promet (il s'agit d'une condition explicite) de ne plus jamais fumer. La valeur épistémique du modal peut être montrée grâce à la manipulation suivante, « *she had made a bargain that she **was going to** stop smoking...* » : dans ce deuxième énoncé, on conserve le renvoi à l'avenir ; la décision est cependant présentée comme ayant déjà été prise en amont, et non au moment de l'énonciation. On peut donc également voir, dans l'occurrence du texte, une valeur radicale de volonté, l'énoncé pouvant aussi peut-être être glosé par : « *She had made a bargain that she **was willing to** give up completely...* ». L'engagement est moins fort avec BE WILLING TO qu'avec WILL, mais le sens de volonté est (le seul) présent avec BE WILLING TO. L'effet de sens de volonté de WOULD est associé à celui de futurité, car Elis arrêtera de fumer si elle le veut bien et elle reste en contrôle de la situation (s'étant engagée dans ce marché de son plein gré) ; on peut cependant également avancer l'hypothèse que c'est la valeur historique de volonté de WILL qui réapparaît ici.

La négation joue aussi un rôle important dans l'émergence du sens de volonté, rôle qui sera détaillé en 3.3. Nous pouvons cependant commenter ici l'occurrence de la ligne 63 en lien avec le rapport entre futurité et volonté : « *Should one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they **would** not have the baby in the house* ». WOULD permet ici de renvoyer à une situation irréaliste, avec un WILL épistémique de renvoi à l'avenir et -ED contrefactuel (voir aussi 3.1.). La manipulation « *it's **absolutely certain** that they would not...* » reste proche du sens. On peut cependant penser que dans cette occurrence, WILL n'est de nouveau pas purement épistémique mais a également une part de valeur radicale de volonté, puisque l'ajout de « *refuse* », par exemple, n'éloigne pas du sens : « *they **would refuse** to have the baby in the house* ». Notons toutefois que la valeur épistémique reste tout de même très présente : on ne peut pas supprimer « *would* » dans la manipulation, car il est nécessaire pour construire une projection dans une situation à venir.

Enfin, dans « *That's the last time I'll see you* », l. 54-55, *will* permet une projection dans l'avenir teintée d'une volonté que ce soit leur dernière rencontre (cet effet de sens est en partie permis par l'absence de l'infinitif à la forme BE+-ING, voir 3.2.). L'énonciateur est là encore en plein contrôle de la situation : il ne retournera jamais chez Elis.

○ *Valeur de projection dans l'avenir et valeur de radical dynamique de caractéristique du sujet*

Le texte présente trois occurrences assez similaires, (essentiellement) épistémiques et radicales dynamiques : leur point commun est qu'elles supposent une combinaison entre la prédiction et la connaissance qu'ont les personnages des routines des autres.

Dans l'occurrence des lignes 12-13, « *Soon, Larry **would** be in from school and then Rosella from after-school study and then she **would** hear Tony parking his car outside* », si l'on substitue « *be going to* » à « *would* » (« *Soon, Larry **was going to** be in from school and then Rosella from after-school study and then she **was going to** hear Tony parking his car outside* »), le sens de futur proche qui émerge grâce à la présence de l'adverbe de temps « *soon* » est conservé, mais le sous-entendu « parce c'est ce qu'ils font tous les jours, je les connais » disparaît. La valeur radicale dynamique est donc également

présente dans cet énoncé. Il en est de même pour l'occurrence de la ligne 2 (« *I told him you **would** be home soon* »). À la ligne 35 (« *he knew that the woman of the house **would** be there and I **would** not* »), le sous-entendu de nouveau peut être : « parce qu'il sait que l'homme serait au travail » ou : « parce que la femme lui a dit que son mari ne serait pas là ». La prédiction épistémique est fondée sur ce que l'énonciateur sait de la situation (cf. « *he knew* », dans le cotexte gauche), et cohabite donc avec une valeur dynamique, relevant cependant ici plutôt d'une habitude que d'une caractéristique à proprement parler.

3. Influence des marqueurs associés aux modaux

Pour clore cette analyse, il semble essentiel de commenter le rôle que certains marqueurs peuvent jouer lorsqu'ils sont associés à des auxiliaires modaux. Nous commencerons par étudier le rôle joué par -ED, pour ensuite étudier celui des infinitifs composés et celui de la négation.

3.1. -ED

La forme -ED d'un modal peut marquer une rupture contrefactuelle ou temporelle, qui peut éventuellement être une marque d'ajustement syntaxique / concordance des temps. Le texte à l'étude est au passé : seules huit occurrences (contre vingt-cinq) ne sont pas à la forme -ED, et ces huit formes se trouvent uniquement dans du dialogue.

○ Ruptures temporelles

Parmi les formes portant la marque -ED, on ne trouve qu'une occurrence de rupture temporelle entre le moment de l'énoncé et le moment de l'énonciation, dans l'occurrence de WILL de la ligne 4 (« *I did everything to make him tell me, but he **wouldn't*** »), qui a été analysée comme purement radicale et se trouve dans du dialogue. La rupture s'effectue ici entre T_0 et un temps antérieur T_{-1} , plus tôt dans la journée, quand l'homme irlandais s'est présenté en l'absence d'Eilis. La quasi-absence de -ED de rupture temporelle entre le moment de l'énoncé et le moment de l'énonciation en association avec des modaux peut s'expliquer en partie par le fait que cette valeur du prétérit se trouve essentiellement dans le récit, alors que la plupart des modaux du texte se trouvent dans le dialogue et le discours indirect libre.

On trouve en revanche plusieurs occurrences de -ED de concordance des temps / d'ajustement syntaxique dans du discours indirect, avec un verbe introducteur. Si l'on passe l'énoncé au présent, la forme du modal devient elle-même un présent : « *I told him you **would** be home soon* » (l.2) / « *I told him: "she **will** be home soon"* ». L'absence de verbe de parole rend parfois cette dimension un peu moins évidente. Un énoncé au discours direct peut cependant généralement être reconstruit : « *she had made a bargain with him that she **would** give up completely* » (l.15) / « *she had made a bargain with him: "I **will** give up completely"* ». Dans d'autres occurrences, il est cependant plus difficile de retrouver une forme au présent dans du discours direct, à l'instar de la ligne 35 (« *Indeed, he came back regularly when he knew that the woman of the house **would** be there and I **would** not* ») : ici, il serait difficile de reformuler en : « *? the woman of the house will be there and he will not* », mais peut-être serait-il possible de dire plutôt : « *(name of the woman) will be there and her husband will not* », où le modal est employé au présent. Enfin, on trouve une occurrence manifeste d'un « *will* » translaté dans du discours ou plus précisément des pensées indirect(es) libre(s), l. 12-13 : « *Soon, Larry **would** be in from school and then Rosella from after-school study and then she **would** hear Tony parking his car outside* ». Formulé au

discours direct, l'énoncé deviendrait : « *She thought : "Soon, Larry **will** be in from school and then Rosella from after-school study and then I **will** hear Tony parking his car outside"* ». Le -ED est donc, dans ces différentes occurrences, un -ED de translation.

- *Ruptures contrefactuelles*

Quand le modal a une valeur épistémique, la rupture est le plus souvent contrefactuelle, même si la présence de -ED peut provenir d'un ajustement syntaxique. Ceci explique que l'on retrouve ce type de rupture par rapport au réel dans les nombreuses occurrences épistémiques de WOULD du texte, et notamment celles qui sont prises dans des constructions ou un raisonnement hypothétique, que la condition soit exprimée explicitement dans la protase ou qu'elle soit sous-entendue (voir 2.1.). Dans ce cas, un -ED de rupture contrefactuelle est employé dans la protase (quand elle est exprimée) comme dans l'apodose. -ED permet d'atténuer le degré de certitude contenu dans WILL, WOULD permettant ainsi de renvoyer à une situation irréelle, dans le présent ou dans le passé. Notons que cette situation peut être non réalisée mais potentiellement réalisable à un moment donné, ou non réalisable. On retrouve par exemple des irréels du présent (réalisables) aux occurrences déjà mentionnées de la ligne 63 (« *Should one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they **would** not have the baby in the house* »), où la situation est réalisable pour un homme marié en Irlande si l'un d'entre eux découvre que sa femme est enceinte d'un autre homme, ou de la ligne 77-78 (« *What if the baby was crying? **Would** she pick it up? If she did, what **would** she do then?* ») où l'homme peut déposer effectivement le bébé devant sa porte, malgré la suspension de la validation potentielle par la forme interrogative. En revanche, à la ligne 14 (« *This **would** be a perfect time for a cigarette* »), bien qu'il s'agisse toujours d'un irréel du présent (sous-entendu : « *if she had not made a bargain with Larry, this would be a perfect time...* »), la situation est vue comme non réalisable en raison du marché qui a été conclu : dans la glose, HAD + -EN est utilisé dans la protase. De même, à la ligne 59 (« *If he had been Italian or plain American, she **would** not have been sure how to judge...* ») la situation n'est pas réalisable ; le modal est combiné avec un infinitif passé (voir 3.2.). -ED marque cependant bien une rupture contrefactuelle par rapport au réel, puisque sans -ED « ?? *Perhaps my visitor **will** be more likely to order an Irishwoman around.* », on se projetterait dans une situation existante, contrairement à ce qui est le cas avec « *would* ».

On retrouve également la rupture contrefactuelle dans les deux occurrences épistémiques de « *could* » des lignes 54 (« *It **could** be late July* ») et 27 (« *She wondered if Tony's business **could** owe him money* ») et dans l'occurrence de « *should* » de la ligne 63 (« ***Should** one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they would not have the baby in the house* »). On peut parler ici d'harmonie modale entre SHALL, le prétérit modal et l'inversion, qui travaillent ensemble pour faire émerger le sens d'hypothèse de la protase.

Terminons avec un exemple dont la valeur est plus complexe : « *I'd say he's in great demand* », l. 31. En 2.1., il a été signalé qu'il était possible de gloser cette occurrence par « *If you asked me, I'd say he's in great demand* » : dans ce cas, il y a donc une rupture contrefactuelle par rapport au réel et l'action reste réalisable – cette action est, cependant, réalisée au moment où l'homme prononce ces mots, bien que la protase ne soit, de son côté, pas validée. On pourrait voir dans cet exemple un -ED contrefactuel de « *tentative use* », aussi appelé prétérit « de politesse » (Larreya, Rivière & Lacassain 2024 : 41) ou -ED de rupture par rapport à l'assertion (Gardelle & Lacassain 2012 : 112), qui « permet

à l'énonciateur d'être moins assertif, moins catégorique ». Cet emploi permet généralement d'exprimer un doute : dans cette occurrence, il aurait cependant un possible effet de « *mock politeness* », en combinaison avec le reste de l'énoncé.

- *Cas potentiellement problématiques*

Le texte présente un certain nombre d'occurrences pour lesquelles il est plus difficile de déterminer de quel type de rupture il s'agit.

Des manipulations peuvent permettre de tenter de dégager la valeur de -ED. À trois reprises, on peut hésiter entre un -ED de translation et un -ED de rupture contrefactuelle. En effet, si l'on passe les occurrences des lignes 67-68 (« *But here in this quiet cul-de-sac, the man **could** leave a baby on her doorstep without anyone noticing him. He really **could** do that* ») au discours direct, on constate que « *can* » et « *could* » sont tous les deux possibles : « *But here in this quiet cul-de-sac, the man **can** / **could** leave a baby on my doorstep without anyone noticing him. He really **can** / **could** do that* ». Si l'on considère que c'est « *can* » qui serait présent au discours direct, il s'agit d'un -ED de translation / concordance des temps, mais s'il y a déjà une rupture contrefactuelle dans le discours direct, les deux valeurs coexistent dans le discours indirect libre. De même, à la ligne 50 (« *She tried to think of something else to say that **might** engage him* »), -ED pourrait coder une rupture contrefactuelle qui permettrait d'atténuer le degré de certitude par rapport à MAY : le prétérit vient souligner qu'elle a essayé, la conversation étant compliquée, et apparemment échoué, plutôt qu'apporter une valeur épistémique de moindre certitude. Néanmoins, on peut également considérer qu'il s'agit d'un -ED de translation (d'un énoncé qui refléterait ses pensées, comme « *I need to say something that may engage him* » ; l'énoncé au présent serait « *she's trying to think of something that may engage him* »). La relation S/P < *something* – *engage him* > aurait plus de chances d'être validée dans le deuxième cas que dans le premier. Enfin, à la ligne 74 (« *Anyone else **might** stand up to him, or leave him* »), il est possible de voir également une rupture contrefactuelle ou un -ED de translation. Une manipulation (« ?? *anyone else **may** stand up to him* ») semble cependant indiquer qu'il s'agit d'une rupture contrefactuelle, car sans -ED, MAY pourrait recevoir une interprétation radicale de permission. MIGHT est rarement une translation de MAY dans du discours indirect (Lapaire et Rotgé 2004 : 196).

3.2. Auxiliaires modaux et marqueurs associés / infinitifs composés

Les auxiliaires modaux sont parfois associés à des infinitifs composés. Lorsque l'infinitif en BE+-ING est combiné à WILL, comme c'est le cas à la ligne 54, dans « *I will be seeing you in August* », il peut permettre de « gommer » la valeur modale radicale dynamique de volonté (Lapaire & Rotgé 2004 : 201) : le renvoi à l'avenir est donc relativement factuel et l'emploi de la forme verbale peut véhiculer une valeur d'inévitabilité. Avec une forme simple, « *I'll see you in August* », l'énonciateur pourrait exprimer sa volonté de voir Ellis en plus du renvoi à l'avenir (voir 2.3.).

Dans l'occurrence de la ligne 59 déjà citée en 2.3., le modal est combiné à l'infinitif HAVE+-EN : « *If he had been Italian or plain American, she **would not have been** sure how to judge...* » (l. 59). En combinaison avec un modal épistémique, où -ED code une rupture contrefactuelle, l'infinitif passé HAVE+-EN permet de situer le procès dans l'irréel du passé, contrairement à « *she would not be sure* », qui renverrait à l'irréel du présent (voir 3.1.) ; le procès n'est pas réalisable. Dans cet exemple, cependant, il est difficile de déterminer avec certitude s'il s'agit d'un renvoi au passé ou si on se situe

dans un passage au discours indirect libre ; dans la phrase suivante, on trouve « *she thought* », et il semble possible que les pensées aient commencé à la ligne 59, et non à « *she thought* ».

3.3. Portée de la négation

Le marqueur de négation est syntaxiquement lié au modal, mais le prédicat, et non la modalité, peut également parfois être nié. Lorsque le modal est épistémique, la négation porte, généralement, sur la relation S/P (négation interne), alors que lorsqu'il est radical, elle porte généralement sur le modal (négation externe) (cf. Lapaire & Rotgé 2004). Il s'agit cependant uniquement de tendances. Des gloses (« *it is impossible that / it is possible that... not...* ») peuvent être utilisées pour déterminer la portée de la négation, cette question pouvant parfois cependant être complexe. Dans le texte de Colm Tóibín, les quatre occurrences de négation avec un modal sont des occurrences de « *would* ». Or, il peut être difficile de déterminer la portée de la négation avec WILL.

Dans deux occurrences du texte, la négation semble bien porter sur le modal (négation externe). A la ligne 4 (« *I did everything to make him tell me, but he **wouldn't*** »), le sens, déjà commenté plus haut, est « *He refused / didn't want to tell her* », et non « *he wanted not to tell her* » ; c'est la volonté qui est niée. Dans ce cas, la portée est plus claire : le « *would not* » est glosé par « *refused* ». Dans la deuxième occurrence, l. 64 (« *Should one of them discover that their wife had been unfaithful and was pregnant as a result, they **would not** have the baby in the house* »), c'est l'enchaînement non problématique / la congruence qui est nié(e), la valeur épistémique et la valeur radicale pouvant cohabiter (cf. partie 2), et la négation semble donc davantage porter sur le sens du modal.

En revanche, l'occurrence de la ligne 35, « *He knew the woman of the house would be here and I **would not*** », peut être reformulée ainsi : « *it **was certain** the husband **was not going to be** here* » : la négation porte dans ce cas plutôt sur le prédicat (négation interne). Il s'agit de l'expression d'une probabilité élevée portant sur une proposition négative : c'est bien < *the husband – be there* > qui est jugé impossible par le plombier, et non < *the husband – not be there* > qui est jugé possible.

Enfin, à la ligne 59 (« *If he had been Italian or plain American, she **would not have been** sure how to judge...* »), les deux manipulations suivantes semblent acceptables :

- *she would have been unsure*
- < *she - be sure* > *would not have been the case*.

La portée de la négation est donc ambiguë : il est difficile de déterminer si elle porte sur le modal ou sur le prédicat.

Pour conclure cette sous-partie, on notera que la négation, -ED, et les infinitifs composés peuvent tous trois être combinés à une même occurrence d'auxiliaire modal, comme c'est d'ailleurs le cas dans le dernier exemple cité (« *she would not have been sure* », l. 59). Les différents points qui viennent d'être abordés se combinent donc, dans ce cas (valeur du modal, -ED, portée de la négation, combinaison avec l'infinitif passé), pour donner ici une valeur contrefactuelle mentionnée ci-dessus.

Conclusion

Un même auxiliaire modal peut avoir différents sens et différentes valeurs (épistémique ou radicale, parfois les deux) en fonction de son contexte d'utilisation et de sa combinaison avec d'autres marqueurs (comme -ED, les infinitifs composés, ou la négation). À l'inverse, des modaux différents peuvent avoir

des sens et des valeurs relativement similaires dans certains contextes. Il est donc impératif de prendre en compte les valeurs de chacun des modaux, le type de modalité et les marqueurs associés pour pouvoir traiter les différentes occurrences. Certaines restent plus problématiques : nous avons montré que le fonctionnement de WILL (22 occurrences dans le texte) était particulièrement complexe, essentiellement car son interprétation se situe fréquemment entre épistémique et radical.

On rappellera pour terminer que la modalité ne s'exprime pas seulement par le biais des auxiliaires modaux. Il a été noté en Partie 1., afin de comparer avec les modaux, que le texte comportait notamment deux occurrences d'auxiliaires semi-modaux / formes verbales périphrastiques : « *be able to* » (l. 65) et « *is to* » (l. 35) ; la présence d'un adjectif de modalité (« *possible* », l.81) et de l'adverbe « *perhaps* » (l. 73) a également été relevée, mais la modalité peut également s'exprimer par le biais de noms, à l'instar de « *intention* » à la ligne 60 (« *he was making a threat he had no intention of carrying out* »), qui dans certains contextes peut entrer en compétition avec WILL, dont l'un des effets de sens peut-être l'intention, ainsi que l'indiquent Huddleston & Pullum (2002 : 192).

Traitement de la question large par les candidats

Cette année encore, malgré des rappels dans les rapports antérieurs, un certain nombre de copies n'a pas respecté les prérequis méthodologiques (absence de problématique et/ou de plan, d'introduction et/ou de conclusion, ou de définition(s)) et s'est contenté de proposer un relevé d'occurrences plus ou moins exhaustif et plus ou moins commenté. Se pose également le problème de la gestion du temps : un grand nombre de candidats n'a pas eu le temps de traiter la question large, ou l'a fait de manière trop concise (en une page à peine). On ne peut donc que conseiller aux candidats de s'entraîner en temps limité sur des sujets d'annales, afin de ne pas être pris par le temps et de pouvoir traiter les différentes questions de manière efficace.

De manière générale, le jury a constaté que la question des auxiliaires modaux était mieux maîtrisée par les candidats que celle de la coordination (sujet de la question large 2024), davantage de candidats ayant proposé une définition opératoire et un relevé d'occurrences pertinent (néanmoins, de manière tout à fait surprenante, certaines copies ont considéré que « *be* », « *have* » ou « *make* » étaient des auxiliaires modaux). En revanche, le traitement de la question est souvent resté bien trop superficiel pour être convaincant.

Le plan proposé a bien souvent été un plan en deux parties (épistémique / radical), ce qui fonctionnait assez difficilement ici en raison, d'une part, des nombreuses occurrences dans lesquelles les deux valeurs cohabitaient, et d'autre part parce qu'il ne permettait pas un traitement complet de la question, en ce qu'il laissait de côté d'autres aspects de la question comme les caractéristiques générales des modaux (propriétés morphosyntaxiques, jugements fondamentaux, etc.) ou encore l'influence d'autres marqueurs (-ED, la négation, etc.). De bonnes copies ont néanmoins proposé une troisième partie dédiée aux modaux qui avaient une interprétation à la fois épistémique et radicale et ont su ponctuellement intégrer des remarques sur les autres aspects de la question dans l'introduction et dans les trois parties.

Parmi les écueils principaux relevés dans les copies, on peut mentionner les suivants. Les candidats ont trop souvent « plaqué » des étiquettes ou essayé de placer les occurrences dans des cases, c'est-à-dire identifié (avec plus ou moins de succès) la valeur épistémique ou radicale des modaux, mais

sans aucune démonstration. Il fallait procéder à des manipulations (comme la substitution par un auxiliaire quasi-modal par exemple) et non simplement à des paraphrases pour proposer une analyse convaincante. Beaucoup de candidats ont également perdu du temps en ne regroupant pas les occurrences comparables ou en ne choisissant pas les occurrences pertinentes ; il était fastidieux et inutile de commenter toutes les occurrences de « *would* » dans la mesure où des regroupements pouvaient être effectués. Cela a souvent mené à l'établissement de longs catalogues non ou peu commentés ou à la multiplication d'analyses d'occurrences simples et semblables ; les occurrences plus complexes ont souvent été mises de côté ou trop rapidement mentionnées car leur complexité n'a pas été identifiée. Enfin, il est regrettable qu'il n'y ait que très rarement eu de prise en compte du rôle joué par -ED dans un texte où le discours indirect libre était très présent, et encore moins de la combinaison avec d'autres opérateurs (infinitifs composés et négation).

Le jury a néanmoins été satisfait de voir que certaines copies avaient montré que le sujet était compris et qu'un nombre appréciable de candidats était capable de mener des analyses fines sur le fonctionnement des auxiliaires modaux dans certains passages, et il souhaite également saluer les quelques très bonnes démonstrations menées dans des copies entières. La différence entre les copies acceptables et les bonnes copies tient à la qualité des analyses proposées tout au long de la démonstration ainsi qu'à la présence d'une réflexion d'ensemble sur le système.

A l'attention des futurs candidats, on rappellera que l'épreuve de linguistique est certes exigeante mais qu'elle est largement à la portée de tout bon angliciste bien préparé. Les bonnes copies rappellent que la question pouvait tout à fait être traitée par les candidats dans le temps imparti ; les copies moyennes montrent qu'il est tout à fait possible de rendre un travail correct, bien que perfectible, dès lors que l'on a un minimum de connaissances et que l'on maîtrise la méthodologie de l'épreuve. Les candidats sont donc encouragés à fournir un travail sérieux (apprentissage et entraînement) tout au long de l'année universitaire afin de se préparer au mieux. Les rapports des sessions antérieures (dont le présent rapport s'inspire largement) complètent les remarques faites ici et seront d'une aide précieuse pour les futurs agrégatifs, qui sont également invités à consulter les manuels de préparation au concours et des ouvrages de grammaire.

Le jury espère que les conseils prodigués seront utiles aux futurs candidats et qu'ils leur permettront d'aborder l'épreuve avec confiance. Nous leur souhaitons ici bon courage.

Références

BOUSCAREN, J. & J. CHUQUET, 2002 [1987], *Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse linguistique*. Paris-Gap : Ophrys.

GARDELLE, L. & C. LACASSAIN-LAGOIN, 2012, *Analyse linguistique de l'anglais*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

HUDDLESTON, R. & G. PULLUM, 2002, *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

LAPAIRE, J-R. & W. ROTGÉ, 2004, *Réussir le commentaire grammatical de textes (nouvelle édition)*. Paris : Ellipses.

LARREYA, P., RIVIÈRE, C. & C. LACASSAIN, 2024, *Grammaire explicative de l'anglais*, 6^{ème} édition. Paris : Pearson/Longman.

LYONS, J., 1977, *Semantics* (Vol. 2). Cambridge : Cambridge University Press.

PALMER, F. R., 1987 [1965], *The English Verb*. Londres : Routledge.

Adeline TERRY

Université Jean Moulin Lyon 3

Avec la commission de linguistique

4 – Épreuve de traduction

4.1. – Thème

Le texte proposé aux candidats cette année était un extrait de *L'Ordre du jour*, récit d'Éric Vuillard récompensé par le prix Goncourt en 2017. L'auteur retrace notamment les manœuvres politiques mises en place par Adolf Hitler pour parvenir à l'annexion de l'Autriche par l'Allemagne nazie en 1938. Loin de se concentrer sur l'invasion militaire à proprement parler, l'auteur dévoile les coulisses des discussions et des négociations ayant précédé l'*Anschluss*. Une première étape de ce processus pour les dirigeants nazis a notamment consisté à rallier vingt-quatre financiers et industriels allemands à leurs ambitions politiques et à s'assurer de leur soutien financier en vue des élections de mars 1933. Ainsi, le début du récit de ces faits historiques fait par Vuillard décrit justement l'arrivée de ces vingt-quatre hommes au palais du Reichstag, le 20 février 1933, juste avant leur rencontre avec le président de l'Assemblée et le chancelier, à savoir Hermann Göring et Adolf Hitler, respectivement.

Cette brève présentation du contenu étant faite, signalons d'emblée qu'il n'était aucunement nécessaire aux candidats d'identifier la période ou le lieu de l'action pour mener à bien l'exercice de traduction. En effet, hormis la référence à une date inidentifiable hors contexte (« le 20 février de cette année-là ») et la mention de la Spree (rivière allemande qui traverse Berlin), les candidats ne disposaient pas d'éléments suffisants pour situer le texte dans un cadre spatio-temporel spécifique. Sans trop anticiper la correction du segment concerné, la traduction des termes « Parlement » et « Assemblée » devait donc conserver le repérage volontairement flou proposé par Vuillard.

Cette relative indétermination était en effet une caractéristique du texte introduite dès les premières phrases. Le passage à traduire se situait au début de l'œuvre et consistait tout d'abord en une description progressive de la ville au petit matin. Le texte procédait par dévoilements successifs, mentionnant d'abord un paysage humanisé (« comme si la source ne vomissait plus »), puis des éléments sonores émergeant d'un épais brouillard (« des pas, des silhouettes qu'on ne peut pas voir »), et enfin les Berlinoïses, le caractère à la fois itératif et anodin de leurs actions étant souligné par l'auteur. À cette routine venait s'opposer l'apparition soudaine de vingt-quatre « messieurs », les industriels susmentionnés, présentés comme un groupe uniforme. En effet, à la suite d'une description assez détaillée de leurs vêtements et de leurs premières interactions, le texte présentait leur entrée dans le palais puis leur ascension d'escaliers successifs, sans jamais se concentrer sur un des membres de ce groupe en particulier.

La traduction de ce texte faisait donc appel à des connaissances lexicales variées portant notamment sur les véhicules (« l'impériale », « berlines »), les habits (« pardessus », « pantalons à pinces », « costume trois pièces », « ourlet », « feutre »), ou l'architecture (« l'escadrin », « la tringle », « balustre »), domaines somme toute relativement courants et visiblement maîtrisés par les candidats bien préparés à cette épreuve. À cela venaient s'ajouter des emplois par l'auteur d'un vocabulaire plus imagé (« bûcher », « on dévisse vingt-quatre chapeaux », « avalèrent un à un les degrés »), ce qui supposait à la fois une bonne compréhension du texte par les candidats ainsi qu'une capacité à reformuler ces tournures métaphoriques lorsqu'une traduction strictement littérale était impossible. L'ensemble de ce lexique apparaissait parfois dans des configurations syntaxiques pouvant générer des erreurs à la traduction, comme par exemple les structures nominales complexes (« son écran de brouillard », « les lourdes colonnes de grès », « les arbres morts de la rive »), le caractère distributif du

singulier en français (« pantalons [...] avec un large ourlet », « leur vieux cœur »), les divers sens de « on » (« on pend le linge », « on leur ouvrit », « on se serre la main », « on croirait ») ou encore l'utilisation du participe passé pour désigner des positions en français (« la main cramponnée »). S'il est bien évidemment impossible d'anticiper l'ensemble des termes et des tournures rencontrés dans une traduction, le jury invite les futurs candidats à avoir une pratique régulière du thème littéraire lors de leur préparation au concours et à lire fréquemment dans les deux langues afin d'en maîtriser autant de nuances que possible.

Par ailleurs, un des aspects notables des choix stylistiques opérés dans ce texte était bien évidemment un usage des temps potentiellement déroutant. En effet, Vuillard choisit ici d'alterner entre le présent de narration et des temps du passé (imparfait et passé simple), procédé permettant de combiner une immersion dans la scène décrite et un rappel du caractère historique des faits narrés. Bien que l'utilisation du présent de narration soit plus courante en français qu'en anglais, de nombreux auteurs anglophones contemporains y ont également recours. Ainsi, le jury a considéré qu'il était exigible de la part des candidats qu'ils respectent l'alternance de temps employée par l'auteur. Si les copies où les verbes ont uniformément été transposés au passé ont été pénalisées, le jury a également constaté des variations de temps incohérentes dans de multiples traductions, erreur sanctionnée plus lourdement. Le caractère immersif induit par le présent de narration était en outre renforcé par plusieurs emplois du pronom personnel « on » (« des silhouettes qu'on ne peut pas voir », « on croirait assister »), qui induisait un point de vue interne à la scène décrite. Comme mentionné ci-dessus, il était cependant nécessaire de distinguer les différents emplois de « on » : le sens de certains passages risquait, sinon, d'être sensiblement modifié. Par ailleurs, une dernière caractéristique notable du passage était la présence de phrases nominales dans le premier paragraphe (« Le matin, pas un bruit, pas un chant d'oiseau, rien. Puis une automobile, une autre [...] »), choix stylistique marqué qui ne devait pas être trop affadi par les candidats. Comme indiqué dans les rapports des années précédentes, l'exercice du thème littéraire implique notamment de conserver tant que faire se peut les traits propres à l'écriture de l'auteur. Si certains candidats ont parfois préféré aplanir certaines particularités du texte de Vuillard, le jury a néanmoins eu le plaisir de lire des copies où la précision lexicale et la rigueur syntaxique n'empêchaient en rien la transposition du style du passage, traductions récompensées par de très bonnes notes.

Enfin, le jury tient également à rappeler la nécessité de bien (re)lire à la fois le texte et la traduction finalisée. En effet, nombre d'erreurs d'inattention (« *the* » à la place de « *they* », un nombre erroné pour traduire « vingt-quatre », pour ne citer que deux exemples) et d'omissions vraisemblablement involontaires (notamment entre les segments 8 et 9, en raison de la fusion de « sortaient de voiture » avec « descendirent de leurs grosses berlines ») ont émaillé certaines copies, parfois tout à fait cohérentes par ailleurs. Si de telles étourderies ne condamnent en rien les candidats à un mauvais résultat à l'épreuve, nous invitons néanmoins ces derniers à redoubler de vigilance afin d'être évalués pleinement sur leur maîtrise linguistique et méthodologique. Afin de parfaire cette dernière, nous renvoyons notamment les futurs candidats vers les sujets d'annales et les rapports de jury correspondants, où les phénomènes linguistiques rencontrés lors des précédentes sessions du concours sont méticuleusement traités.

Analyse détaillée

Segment 1

En février, les arbres sont morts, la rivière pétrifiée, comme si la source ne vomissait plus d'eau et que la mer ne pouvait en avaler davantage. Le temps se fige.

Traduction proposée

In February, the trees are dead and the river is petrified, as if the spring were no longer spewing out any water and the sea could not swallow any more. Time freezes.

Les termes contenus dans ce segment ne constituaient pas un obstacle majeur mais ont néanmoins pu mener à des maladroites et inexactitudes. Plusieurs traductions étaient possibles pour « En février » (« *Come February* » ou « *In February* »), mais il était impératif que le nom du mois comporte un <F> majuscule, ce qui n'a pas toujours été le cas.

Ce segment se caractérisait ensuite par une personnification de la nature, ce qui a posé quelques difficultés. En effet, si les adjectifs « morts » et « pétrifiée » ont été plutôt bien traduits dans l'ensemble (« *lifeless* » ou « *dead* » pour l'un, « *motionless* » ou « *frozen solid* » pour l'autre), le verbe « vomir » a donné lieu à des choix parfois moins pertinents, comme « *throw up* » ou « *vomit* », le premier ayant été lourdement sanctionné. Il s'agissait de rendre l'image de l'eau ne jaillissant plus de la source sans tomber dans le calque d'une image trop émetique. Des verbes comme « *to gush* » / « *to spurt* » / « *to spew* » / « *to spout* », évoquant un déversement rapide et continu, étaient particulièrement adaptés ici. En revanche, il était possible de traduire littéralement « avaler », de telle sorte que l'emploi de « *drink* » a été considéré comme une sous-traduction.

Deux erreurs de grammaire majeures devaient en outre être évitées dès la première phrase. La reprise de la conjonction de subordination « comme si » par « que » en français ne pouvait aucunement être calquée en anglais (« ** as if... and that...* »). Pour rappel, une simple conjonction de coordination suffit en anglais pour ajouter une seconde proposition subordonnée circonstancielle. D'autre part, de nombreux candidats ont confondu l'adverbe « *anymore* », qui désigne la cessation d'une action (ici, « ne vomissait plus »), et « *any more* » (quantifieur + pronom), qui renvoie à une quantité supplémentaire (ici, « *more* » en position de COD reprenait nécessairement le dernier nom employé comme complément d'objet, à savoir « *water* »), ce qui a engendré de fortes pénalités.

Enfin, comme expliqué dans le propos introductif, il était nécessaire de rester fidèle au texte d'origine et de conserver le présent, l'utilisation du prétérit pour « les arbres sont morts » et « le temps se fige » ne se justifiant aucunement. En outre, l'immobilisation du temps étant décrite comme une caractéristique propre au mois de février, il convenait d'utiliser le présent simple pour « le temps se fige » et non un autre aspect (progressif ou parfait). Le prétérit modal était ensuite de mise au sein de la proposition subordonnée circonstancielle introduite par « *as if* » (« *as though* » ayant également été accepté), en prenant garde de bien employer « *were* » et non « *was* » afin de respecter le registre soutenu. Certains candidats ont par ailleurs opté pour une reformulation composée d'un verbe désignant la cessation de l'activité conjugué au *past perfect*, choix acceptable également : « *as if its spring had stopped gushing out* ».

Segment 2

Le matin, pas un bruit, pas un chant d'oiseau, rien. Puis, une automobile, une autre, et soudain des pas, des silhouettes qu'on ne peut pas voir.

Traduction proposée

In the morning, not a sound can be heard, no birdsong, nothing. Then comes an automobile, and another, and all of a sudden, footsteps, figures that cannot be seen.

Ici encore, le lexique était accessible et a généralement été bien traduit. Notons que des approximations ont pu être relevées : le nom commun « bruit » était ici à comprendre comme perception auditive et non comme équivalent de « *noise* », qui renvoie plutôt à un son indésirable et souvent peu agréable. De même, les noms communs « *silhouettes* » et « *shapes* » étaient légèrement inexacts pour « *silhouettes* » en raison du fait qu'ils désignent les contours des corps aperçus tandis que « *figures* » renvoie aux corps eux-mêmes. Si tous les candidats ne connaissaient pas « *birdsong* » (ce qui a donné lieu à des imprécisions comme « *bird song / bird-song / bird's song / birds' song* »), nombre d'entre eux ont eu recours à des reformulations efficaces pour traduire « pas un chant d'oiseau », telles que « *no bird singing* » ou « *not a (single) chirp / tweet* ». En revanche, il convenait de bien employer « *birdsong* » comme indénombrable, au risque de commettre une erreur grammaticale majeure (« ** not a birdsong* »).

Une caractéristique stylistique significative de ce segment était l'emploi de phrases nominales qu'il était possible de conserver comme telles dans un souci de respect de la spécificité du texte, mais également d'étoffer dans une certaine mesure, par exemple en « *not a single sound can be heard* » ou encore en « *there is not a sound* ». Il fallait dès lors veiller à bien conserver le présent simple comme dans le premier segment, le changement vers le prétérit ayant été lourdement pénalisé. À l'inverse, des étoffements tels que « *the sound of a car can be heard* » ou la répétition de « *there is* » étaient très maladroits car ils avaient tendance à alourdir inutilement la traduction.

Dans la deuxième phrase était par ailleurs attendu l'ajout de la conjonction de coordination « *and* » (ou la répétition de l'adverbe « *then* ») entre les deux groupes nominaux « une automobile, une autre », et ce afin d'éviter une accumulation trop abrupte et peu idiomatique en anglais.

Enfin, la dernière partie du segment a pu engendrer des erreurs de registre comme « *you cannot* », ou encore l'utilisation d'adjectifs épithètes (« *invisible / unseen figures* ») au lieu de la proposition subordonnée relative, ce qui créait une rupture stylistique. Le changement de perspective induit par « *figures we cannot see* » était lui irrecevable, le pronom « *we* » étant trop spécifique. En revanche, l'utilisation du pronom indéfini « *one* » était acceptable.

Segment 3

Le régisseur a frappé trois coups mais le rideau ne s'est pas levé. Nous sommes un lundi, la ville remue derrière son écran de brouillard.

Traduction proposée

The stage manager has struck three times but the curtain has not risen yet. The day is Monday — the city stirs behind its screen of fog.

La métaphore théâtrale introduite ici a souvent été source de difficultés pour les candidats. Nombre d'entre eux ont utilisé un lexique inadapté pour « régisseur » (« *stage manager* »), soit par le biais de faux-sens, comme « *stage director* » ou « *stage technician* », soit en commettant des barbarismes lexicaux : « * *regissor* », « * *regis* ». Par ailleurs, la pénurie de lexique s'est aussi signalée dans la traduction de l'expression « a frappé trois coups », idiomatisme qui a parfois été rendu par des choix lexicaux inadaptés comme « *has hit three blows* » ou encore « *has struck three hits* », mais aussi fort heureusement par des expressions telles « *has knocked the three blows* » ou « *has hammered thrice* ». Certains candidats ayant par ailleurs perçu que l'expression renvoyait à une tradition théâtrale française et pouvait dès lors être explicitée, ils ont opté pour une reformulation en « *has signal(l)ed that the play is about to start* », traduction pertinente en contexte.

Dans la phrase suivante, la traduction du verbe « remuer » a pu donner lieu à des sous-traductions (« *is moving* ») et autres confusions syntaxiques (« * *is hustling and bustling* »). Le sémantisme de « remue » et le contexte étant tous deux compatibles avec l'idée des premiers mouvements effectués au réveil, le jury a ici accepté l'emploi de verbes désignant le mouvement (« *bustles* ») ou alors des expressions renvoyant plutôt au début de l'activité (« *comes to life* »), là où « *stirs* » permettait intelligemment de combiner les deux sens.

La difficulté de ce segment résidait surtout dans le choix des temps et la nécessité d'utiliser l'aspect *HAVE* + *-EN*. Dans la continuité du repérage de la situation d'énonciation au présent dans le contexte-avant, il était attendu que le passé composé « a frappé » soit traduit par un *present perfect*, « *has struck three times* ». L'emploi du prétérit n'était donc pas approprié dans ce cas, et les barbarismes verbaux rencontrés tels « * *has stroke* » ou encore « * *has strock* » ont été pénalisés conformément aux exigences du concours. Le jury insiste sur la nécessité pour les candidats de maîtriser parfaitement les verbes irréguliers, l'utilisation du verbe « *to strike* » ayant également donné lieu à des confusions évidentes comme « *stroke* » (pour le prétérit) et « *stroked* » / « *stricken* » (pour le participe passé).

De même, la suite de la phrase a parfois mis en évidence une méconnaissance fâcheuse de la différence entre le verbe intransitif « *to rise* » et le verbe « *to raise* », transitif. Alors que le premier était utilisable dans une formulation à la voix active (« *the curtain has not risen* »), le second ne pouvait s'employer qu'à la voix passive (« *the curtain has not been raised* »). Les candidats qui, peut-être par méconnaissance de ces schémas syntaxiques pourtant incontournables, ont eu recours à des réécritures en « *the curtain has remained closed* » ont été pénalisés.

Par ailleurs, la métaphore du rideau qui se lève laissait entendre la notion d'évènement théâtralisé que constituait cette réunion au sommet, ce qui induisait l'emploi du présent simple pour la phrase suivante, comparable à une didascalie. Le présent progressif était cependant envisageable et le jury l'a accepté dans des traductions heureuses telles que « *the city is awakening / bustling* ».

Enfin, le jury a pénalisé le calque syntaxique consistant à juxtaposer les deux propositions dans la seconde phrase : « *The day is Monday, the city stirs* ». Une telle absence de coordination aboutissant à un *comma splice*, l'ajout de la conjonction de coordination « *and* » ou l'emploi d'un signe de ponctuation marquant une rupture prononcée (une virgule ou un tiret) était exigé.

Segment 4

Les gens se rendent au travail comme les autres jours, ils prennent le tram, l'autobus, se faufilent vers l'impériale, puis rêvassent dans le grand froid.

Traduction proposée :

People head to work as on any other day: they board trams, buses, thread their way toward(s) the upper deck then sit daydreaming in the bitter cold.

Il fallait s'assurer d'une certaine vigilance pour ne pas proposer de calques inacceptables, voire des barbarismes, pour « l'impériale » : « *the imperial* » était en effet irrecevable, le substantif anglais désignant une taille de barbe, et d'autres choix comme « *the imperial building* » s'éloignaient encore trop du sens initial. Là où « *the double-decker* » relevait de l'imprécision, le jury a pu apprécier les nombreuses copies de candidats proposant des traductions adaptées en contexte comme « *the upper deck* », « *the top deck* », ou « *the rear platform* ».

En ce qui concerne la traduction de « se faufilent », le jury a accepté des formes comme « *threading / weaving their way* », qui s'apparentaient toutes les deux à l'image initiale. De légers étoffements tels que « *slipping (up)* », « *shouldering / worming their way* » et « *squeezing through* » étaient également des formulations appropriées ici. En revanche, les surtraductions « *slithering* », « *squirming* » et « *wriggling* », ou des formes comme « *navigating their way* » ne pouvaient convenir : tandis que les premières désignent plutôt des gesticulations ou des gigotements, la seconde renvoie plutôt à l'activité intellectuelle qui gouverne le déplacement. Les réécritures telles que « *going through the crowd up to...* » ainsi que les évitements comme « *walking to the upper deck* » ont aussi été sanctionnés.

Pour traduire « ils prennent le tram », il était judicieux d'employer des verbes comme « *take* », « *catch* », « *ride* » ou « *board* ». Il fallait alors veiller à utiliser une détermination adaptée : si « *take* » et « *ride* » pouvaient être suivis du singulier (« *the tram, the bus* »), « *catch* » et « *board* » appelaient quant à eux un pluriel (« *trams, buses* »). À noter que l'orthographe « *busses* », moins courante, est généralement réservée à l'anglais américain.

Alors que « *daydream* » était la proposition la plus évidente pour traduire « rêvassent », le jury a validé une grande variété de tournures : « *dreaming with their eyes wide open* », « *drifting off into daydreams* », et autres « *letting their thoughts wander* ». En revanche, « *dream* » et « *doze off* » constituaient ici des faux-sens.

Enfin, le jury attendait des collocations attestées pour la traduction de l'expression « le grand froid », soit « *freezing / icy / pinching / biting / bitter cold* ». À l'inverse, la méconnaissance de ces adjectifs par certains candidats a donné lieu à des traductions très maladroites comme « *big / great / huge cold* ». Si « grand » réapparaît plus tard dans le texte (« grand mensonge », « grand vestibule »), il ne convenait pas d'utiliser systématiquement le même terme en anglais tant la caractéristique désignée par l'adjectif en français diffère d'une occurrence à l'autre : l'intensité du froid n'est pas la qualité du mensonge ni l'immensité du vestibule.

Pour ce qui relève des temps, comme dans le segment précédent et pour les mêmes raisons, l'utilisation du présent était attendue, que ce soit le présent simple (« *People head to work* ») ou le présent BE + V-ing (« *People are making their way (...) are taking the tram* »).

Enfin, il était possible de calquer l'agencement syntaxique des deux premières propositions et de les séparer ainsi d'une simple virgule. En effet, contrairement au segment précédent, on peut considérer la suite d'actions « ils prennent le tram... » comme une reformulation de la proposition « Les gens se rendent au travail », et non comme deux processus distincts. Le jury a donc tout autant accepté l'emploi d'une virgule que de signes de ponctuation marquant une rupture plus forte.

Segment 5

Mais le 20 février de cette année-là ne fut pas une date comme les autres. Pourtant, la plupart passèrent leur matinée à bûcher, plongés dans ce grand mensonge décent du travail,

Traduction proposée

But February 20th of that year was a date like no other. Yet, most spent their morning toiling away, immersed in the great, respectable lie of work

La première partie du segment consistait en une courte phrase sans difficulté lexicale. Elle a tout de même occasionné quelques erreurs sur l'expression de la date, pour laquelle le jury a aussi bien accepté les formulations en toutes lettres « *the twentieth* » que celles simplifiées en chiffres (« *February 20th* » / « *February 20* »), sans toutefois accepter « 02/20 » (US) ou « 20/02 » (UK), trop laconiques et inappropriées en contexte.

Pour traduire la comparaison, de nombreux candidats ont eu recours à « *as* » au lieu de « *like* », qui était approprié ici. Ainsi, le jury a accepté « *was a day like no other* » ou « *was no ordinary day* », mais a considéré « *not a day like the others* » comme une maladresse, tandis que « *not a day like the other* » ou « *a day like no others* » ont été lourdement pénalisés, l'un car il semblait renvoyer à une « autre » journée bien précise et l'autre car il pluralisait une expression figée s'employant au singulier.

Dans la première phrase, toujours, le jury a noté des inexactitudes sur le déictique, souvent traduit par un « *this* » inapte à rendre l'adverbe « -là » qui singularisait la date mentionnée tout en l'ancrant dans le passé narratif. Dans la mesure où le verbe français ne contenait pas de recours à l'antériorité, le *pluperfect* « *had not been* » a été sanctionné.

La deuxième partie du segment incluait davantage de difficultés grammaticales et lexicales, comme la traduction de « la plupart », qui quantifiait un complément du nom implicite (« des gens ») qui aurait été un générique en anglais (« *Ø people* »). Il fallait donc opter pour « *most* » sans article défini le précédant, ni préposition « *of* » ensuite. « *Most of the people* » a donc été sanctionné, tout comme « *most of them* », ambigu quant à son antécédent, et *a fortiori* « ** most of people* » puisque « *most of* » doit être suivi du spécifique.

Il convenait d'être vigilant sur la traduction de « leur matinée », pour laquelle le pluriel distributif était inadapté en raison de la nature abstraite et de la possession partagée de l'objet possédé. Le jury a par ailleurs croisé de nombreux évitements ou sous-traductions du verbe français « bûcher » qui devenait ainsi « *working* », ou au mieux « *working hard* ». À l'inverse, d'heureuses trouvailles peuvent être signalées comme « *slogging away* », « *working their fingers to the bone* », « *keeping their nose(s) to the grindstone* » ou même la résultative « *toiling their morning away* ».

Quant au participe passé adjectival « plongés », il a pu donner lieu à un calque malheureux souvent couplé à une faute d'orthographe (« ** plundged* »), à des erreurs de préposition

(« *engaged / focused / immersed into* ») ou encore à des barbarismes du type « **immerged* », « **splung* » ou « **dove* », très sévèrement pénalisés.

Enfin, les candidats devaient être vigilants à l'ordre des adjectifs « *great* » et « *respectable* », qu'il fallait tous deux antéposer et juxtaposer à l'aide d'une virgule afin de qualifier le mensonge du travail en général (« *Ø work* ») et non un emploi particulier (« *a job* ») ou un processus (« *working* »).

Segment 6

avec ces petits gestes où se concentre une vérité muette, convenable, et où toute l'épopée de notre existence se résume en une pantomime diligente. La journée s'écoula ainsi, paisible, normale.

Traduction proposée

with those little gestures, in which a muted, respectable truth is contained, and in which the whole epic of our existence boils down to a diligent pantomime. Thus the day went by, peaceful, uneventful.

Ce segment posait plusieurs difficultés d'ordre lexical, syntaxique et stylistique, notamment en raison des images métaphoriques denses et du rythme de la phrase source, qu'il convenait de restituer avec précision.

Sur le plan lexical tout d'abord, « gestes » devait impérativement être rendu par « *gestures* ». Le jury n'a pas accepté « *acts* », « *movements* », « *motions* », « *tasks* », « *attitudes* » ou « *deeds* », ni *a fortiori* des faux-sens comme « *moves* ».

Concernant « se concentre », le jury a retenu des formes telles que « *concentrates* », « *condenses* » ou « *coalesces* ». Les formes « *gathers* » et « *focuses* » ont à l'inverse été considérées comme des contresens d'autant plus pénalisés lorsqu'ils menaient également à des erreurs de construction comme « **focuses itself* », solécisme, ou « *gathers itself* », qui virait au non-sens.

Le premier groupe nominal sujet contenait deux adjectifs qu'il fallait traduire avec soin. L'adjectif « muette » pouvait être rendu au choix par « *silent* », « *unspoken* », « *muffled* » ou « *wordless* », ce dernier ayant parfois été confondu avec « *speechless* » et « *voiceless* », tous deux irrecevables car ils impliquaient que la vérité était douée de parole. L'adjectif « convenable » (« *respectable* », « *proper* ») devait quant à lui être différencié de « décent », utilisé dans le segment précédent.

Tandis que le nom « épopée » a généralement donné lieu à des traductions satisfaisantes telles que « *saga* », « *epic (journey)* » ou encore « *odyssey* », les sous-traductions qu'étaient « *adventure* » ou « *story* » ont été logiquement pénalisées.

La traduction du verbe « se résume » (« *boils / comes down to* ») a suscité des calques et des gallicismes fâcheux. Les candidats devaient absolument éviter le faux-sens du calque lexical que constituaient « *is summed up* » et « *is summarized* ». Des formes comme « **resumes itself* » révélaient quant à elles des confusions à la fois lexicales et syntaxiques très lourdement pénalisées.

Le terme « pantomime » (« *Ø / a pantomime* ») était visiblement méconnu de certains candidats, ce qui a pu donner lieu à des traductions fantaisistes. En outre, alors que des approximations telles que

« *spectacle* » ou « *puppet show* » ont été faiblement pénalisées, certains choix lexicaux plus contestables en contexte, comme « *scene* » ou « *sham* », ont été sanctionnés en conséquence.

Enfin, l'adjectif « diligente » a souvent été traduit par l'équivalent anglais « *diligent* » ou par « *conscientious* », qui étaient tous les deux des choix acceptables, comme l'était « *dutiful* ». En revanche, le jury attire l'attention sur l'orthographe du mot « *conscientious* », fréquemment mal écrit (« ** consciencious* »).

Sur le plan grammatical, le jury rappelle que les inversions sujet-verbe ne peuvent que rarement être calquées en anglais. Ainsi, « ** where / in which is contained a respectable truth* » était ici une erreur majeure : si l'on peut certes rencontrer des inversions sujet-verbe en anglais dans des propositions relatives, ces structures relèvent de conditions d'emploi particulières, et avoir recours à cet ordre des mots était inadapté ici.

Comme dans le segment précédent, il convenait de respecter l'ordre des adjectifs en anglais et d'éviter les constructions du type « ** a mute truth, respectable* », étonnamment fréquentes au regard des exigences du concours.

Le choix des déterminants devait également être opéré avec rigueur. L'ajout non-motivé d'un quantificateur comme « *all those little gestures* » a ainsi été sanctionné, le texte français se limitant à « ces ». Par ailleurs, ce déictique précédant un nom faisant référence à une réalité que le narrateur présente comme connue et partagée, il était plus approprié de le traduire par « *those* » que par « *these* ». Enfin, des candidats sans doute pris par le temps ont confondu le déictique « ces » et le possessif « ses », ce qu'ont révélé des traductions en « *its* » ou « *their* » lourdement pénalisées.

Pour ce qui relève des choix syntaxiques, enfin, deux parallélismes devaient ici être conservés. La répétition du pronom relatif « où » dans la première phrase était attendue, le jury ayant accepté les traductions en « *in which* » ou « *where* ». Dans la seconde phrase, le parallélisme entre les deux adjectifs devait être rendu par deux termes de même nature en anglais. Ainsi « *peaceful, uneventful* » a été tout autant accepté que « *peacefully, uneventfully* ».

Segment 7

Et pendant que chacun faisait la navette entre la maison et l'usine, entre le marché et la petite cour où l'on pend le linge, puis, le soir, entre le bureau et le troquet, puis enfin rentrait chez soi,

Traduction proposée

And while everyone was shuttling between home and the factory, between the market and the little courtyard where the laundry is hung out to dry, then, in the evening, between the office and the bar, before finally heading back home,

Sur le plan lexical, les candidats ont généralement trouvé des solutions satisfaisantes pour « faisait la navette » (« *was commuting* » ou tout simplement « *was going back and forth* ») ; en revanche des expressions simples comme « la petite cour » ou « pendre le linge » ont occasionné inexactitudes ou sous-traductions. Si « *yard* », « *backyard* » ou « *courtyard* » ont tous été acceptés, ni « *patio* », ni « *garden* », et encore moins « *square* », n'étaient recevables. L'anglais dispose de plusieurs termes pour « le linge » (« *the laundry* », « *the washing* », « *the linen* ») ; dès lors, « *clothes* » ou « *sheets* » ont été considérés comme trop approximatifs. Quant au verbe « pendre », dans ce contexte, les candidats

devaient veiller à bien opter pour le *phrasal verb* « *hang out* », et à le conjuguer avec la forme irrégulière du participe passé (« *is hung out* »), puisque la forme régulière « *the laundry is hanged (out)* » aboutissait à un contresens, voire un non-sens. Ce passage a également donné lieu à d'assez nombreux faux-sens causés par le choix de la forme active du verbe (« *the laundry hangs / is hanging* »). Enfin, le terme « *troquet* » a manifestement été mal compris par un certain nombre de candidats : bien qu'il désigne une réalité culturelle typiquement française, sa transposition dans l'Allemagne des années 1930 le rendait traduisible par des termes aussi variés que « *bar* », « *café* », « *bistro* », « *tavern* » et même « *pub* ». En effet, ces diverses propositions reproduisaient le décalage entre le contexte de la scène et les espaces culturels auxquels elles renvoient.

La principale difficulté de ce segment portait sur la détermination, et sur les choix à opérer entre « *the* » et « *Ø* » (voire le possessif « *their* ») pour l'énumération des différents lieux envisagés ici de façon générique. Dans la traduction anglaise, les différents noms sont de nature différente, ce qui devait conduire les candidats à distinguer « la maison et l'usine » des quatre termes qui les suivaient. Pour « la maison », en effet, que l'on choisisse de traduire par « *home* » ou « *house* », l'article défini n'était pas recevable. Deux options étaient donc possibles : soit « *Ø* » et le singulier, soit un déterminant possessif suivi du pluriel, « *their homes* ». Pour cette première association de lieux, le jury a accepté un certain nombre de panachages (« *home and factory* », « *home and the factory* », « *their homes / houses and the factories* »). De tels panachages n'étaient en revanche pas recevables dans la suite du segment, où seul l'article « *the* » a été accepté, l'emploi de l'article « *Ø* » étant lourdement pénalisé devant « *market* », « *office* », « *bar* », et encore davantage dans la partie de l'énoncé suivante : « **Ø small courtyard where the laundry is hung out* » en raison de la présence de la relative déterminative.

S'agissant de l'aspect, le jury a accepté le prétérit simple « *commuted* » et la forme en *BE* + *-ing* « *was commuting* », selon que l'on envisage le segment comme décrivant une action typique et habituelle, ou que l'on considère que « *while* » particularise cette journée, faisant le lien avec le segment suivant et le retour au récit d'un moment précis.

Concernant enfin la syntaxe, la vigilance s'imposait puisque l'énoncé « puis enfin rentrait chez soi » n'était pas une nouvelle proposition coordonnée à la précédente mais faisait partie de la proposition subordonnée temporelle introduite au début du segment par « *while* » ou « *as* » : une traduction du type « **And while everyone commuted (...) and they finally went home* » aboutissait dès lors à une rupture syntaxique.

Segment 8

bien loin du travail décent, bien loin de la vie familiale, au bord de la Spree, des messieurs sortaient de voiture devant un palais.

Traduction proposée

far away from decent work, far away from familiar life, on the banks of the Spree, gentlemen were stepping out of cars in front of a palace.

Du point de vue du lexique, « bien loin » a posé peu de problèmes, et pouvait être rendu par une variété de structures (« *very far* », « *quite far* », « *a long way from* »...), mais il fallait éviter de sous-traduire (« *Ø far from* ») ; de même, on pouvait rendre « décent » par une variété d'adjectifs (« *respectable* », « *honest* ») et « familiale » (« *ordinary* », « *everyday* »).

La locution « au bord de » a posé de nombreux problèmes. Si l'on pouvait accepter « *by the Spree* », les solutions « *on the shore / riverside / riverbank / quay / dock* », bien qu'appartenant au champ lexical du bord de l'eau, ont été considérées comme des approximations et pénalisées en conséquence. Les locutions prépositionnelles « *next to* » et « *close to* », constituaient quant à elles des sous-traductions. Les propositions de type « *on / at the edge of* » ou « *on the side of* » ont pour leur part été considérées comme des calques lexicaux.

« Des messieurs » exigeait quant à lui d'être traduit par « *gentlemen* », « *men* » relevant dès lors de la sous-traduction.

Enfin, « palais » a été presque systématiquement rendu par « *palace* », ce qui était considéré comme recevable, même si des solutions telles que « *official / government building* » pouvaient s'envisager, étant donné qu'il s'agissait du palais du Reichstag.

Dans ce segment aussi, la détermination a souvent posé problème. De même que dans le segment précédent, de nombreux candidats ont calqué par « *the* » l'article défini pour « [le] travail décent » et « la vie familiale », alors que ces deux occurrences, qui renvoyaient à la notion, exigeaient l'emploi de l'article zéro (« *Ø* »). Pour « la Spree », on peut considérer, sur le modèle de « *the (River) Thames* », que l'article défini était nécessaire. Ensuite, pour « sortaient de voiture », il fallait soit un pluriel, soit le possessif « *their* », et les fautes du type « ** getting out of Ø car* » ont été lourdement pénalisées, de même que « *a car* », qui induisait un contresens grave qu'une lecture attentive du segment suivant aurait dû empêcher. « *Some gentlemen* » constituait enfin une légère sur-traduction.

Pour l'imparfait « sortaient », le jury a exigé l'emploi de l'aspect progressif et le choix du prétérit simple a ainsi été pénalisé. Il a en effet été considéré que l'imparfait comportait une emphase sur la valeur durative du processus et qu'un contraste avec le passé simple du segment 9 devait être marqué.

Enfin, si le segment ne comportait pas de réelles difficultés de syntaxe, plusieurs copies ont néanmoins contracté ce segment avec le suivant, ce qui a conduit à des omissions lourdement pénalisées de la fin du segment 8 (« devant un palais »), ou du début du segment 9. Le jury invite donc les candidats à relire attentivement leurs copies.

Segment 9

On leur ouvrit obséquieusement la portière, ils descendirent de leurs grosses berlines noires et défilèrent l'un après l'autre sous les lourdes colonnes de grès.

Traduction proposée

The car doors were obsequiously opened for them – they climbed out of their big black sedans and marched in single file beneath the heavy sandstone columns.

Sur le plan du lexique tout d'abord, il fallait traduire « descendirent » en employant un autre verbe que pour « sortaient », employé dans le segment précédent. Si « *to step* », « *to climb* » et « *to get* » pouvaient indifféremment être utilisés dès lors qu'ils étaient suivis des bonnes prépositions, une maîtrise insuffisante des verbes prépositionnels a été observée dans les copies ayant eu recours à « *they got off* » (qui ne s'emploie qu'avec des transports en commun), « *they went off* » (verbe non seulement intransitif mais au sémantisme inadapté en contexte) ou « ** they got down of* ».

Les traductions inexactes de « berlines » en « *limousines* » ou « *expensive cars* » étaient préférables à l'hyperonyme « *cars* » et à l'imprécision (anachronique) de « *SUVs* ». Certains candidats ont misé sur l'existence en anglais du mot « * *berlines* », stratégie risquée et, dans ce cas, coûteuse puisque relevant du barbarisme.

Peut-être afin d'éviter une telle erreur, de nombreux candidats ont choisi de moduler « obséquieusement » au lieu d'opter pour « *obsequiously* », et ceci de façon plus ou moins habile. Si « *with obsequiousness* » a été accepté, et que des étoffements tels que « *in a very respectful manner* » témoignaient d'un bon sens certain, d'autres, plus maladroits, ont été plus sévèrement sanctionnés (« *with honours* », « *in a funereal way* », « *with a fuss* »).

Enfin, parmi les candidats qui n'ont pas trouvé « *sandstone* » pour traduire « grès », le jury a apprécié les tentatives de communiquer la noblesse de ce matériau (« *marble* », « *limestone* ») plutôt que le recours à l'hyperonyme « *stone* » ou aux alternatives inappropriées (« *cement* », « *concrete* ») ou fort improbables (« *chalk* »).

En ce qui concerne la structure et la grammaire de la phrase, le pronom « on » ne pouvait pas être compris ici dans son sens inclusif de « *we* » : bien qu'il ne soit pas clairement établi que le narrateur soit totalement extradiégétique, il est en revanche inconcevable qu'il fasse partie de ceux qui ouvrent la portière aux messieurs. Le recours aux sujets tels que « *one* », « *people* » ou « *someone* » a été moins sévèrement sanctionné, mais le jury n'a accepté que les structures à la voix passive.

Il fallait ensuite veiller à ne pas omettre le pronom personnel COI « leur » et à choisir la préposition appropriée « *for them* », et non pas « *to them* ».

La distribution en anglais impliquait enfin l'utilisation d'un pluriel pour rendre « la portière », le singulier « *a car door* » laissant entendre que les messieurs descendaient tous par la même portière.

En termes de syntaxe, comme dans le segment 3, il fallait éviter le *comma splice* en remplaçant la virgule à la fin de la première proposition par un point-virgule, un tiret, un point final ou la conjonction « *and* », les phrases paratactiques étant moins convenables en anglais.

Segment 10

Ils étaient vingt-quatre, près des arbres morts de la rive, vingt-quatre pardessus noirs, marron ou cognac, vingt-quatre paires d'épaules rembourrées de laine, vingt-quatre costumes trois pièces, et le même nombre de pantalons à pinces avec un large ourlet.

Traduction proposée

There were twenty-four of them, near the dead trees on the river bank, twenty-four black, brown or amber overcoats, twenty-four pairs of wool-padded shoulders, twenty-four three-piece suits, and the same number of darted trousers with broad hems.

Ce segment a présenté plusieurs difficultés d'ordre lexical, alors que le vocabulaire des vêtements devrait être bien connu. Pour la traduction de « pardessus », où l'emploi de « *overcoats* » était attendu, certains candidats ont proposé des termes inappropriés comme « *vests* », « *overgarments* », « *jackets* » ou encore « *macs* », qui ne rendaient pas compte de la formalité du vêtement décrit. De même, la couleur « cognac » pouvait être traduite par « *tan* », « *camel* » ou « *amber* », tandis que les traductions « *brandy-coloured* » ou « *whisky-coloured* » étaient jugées trop libres car relevant de la

comparaison, et les propositions « *ochre* », « *deep purple* » ou « *crimson* » inexactes. Certains candidats ont également mal interprété l'expression « épaules rembourrées de laine », proposant « *shoulders crammed / filled with wool* », au lieu de « *wool-padded shoulders* » ou « *wool(l)en shoulder pads* ». Il fallait en effet bien voir dans « épaules » une partie du vêtement, et non du corps. Concernant « pantalons à pinces » (« *pleated / darted trousers / pants* »), la distinction entre anglais britannique (« *trousers* ») et américain (« *pants* ») devait être respectée, sans panachage au sein de la copie. Le type d'habit désigné ici était visiblement méconnu des candidats, ce qui a pu donner lieu à des calques lexicaux fantaisistes lourdement pénalisés comme « *clawed pants* ». Les candidats les plus prudents ont su mobiliser des périphrases cohérentes en contexte et donc peu sanctionnées, comme « *tapered pants* » ou « *fancy trousers* », là où « *slacks* » tendait au contresens. L'expression « avec un large ourlet » pouvait quant à elle se traduire soit via le recours à une transposition du nom en adjectif, « *wide- / broad-hemmed (...) trousers* » soit sans réagencement syntaxique, « *trousers with wide turn-ups / hems* ». Là encore, les lacunes lexicales ont souvent mené à des approximations virant à l'incohérence (« *wide lapels* ») voire au non-sens (« *large helms* »), ainsi qu'à diverses périphrases hasardeuses ou grammaticalement incorrectes comme « *with broad knitted spots* » ou « ** with large sewings* », sanctionnées en conséquence. Si le jury invite les futurs candidats à ne pas négliger leur apprentissage des champs lexicaux courants, il tient également à saluer les copies ayant su faire montre de connaissances solides et de cohérence dans le traitement de ce segment exigeant.

À ces obstacles lexicaux s'ajoutaient plusieurs difficultés d'ordre syntaxique, à commencer par la structure existentielle présente en début de phrase. En anglais, la quantification de personnes dans un contexte descriptif nécessite un énoncé comme « *there were twenty-four of them* », où « *there* » permet d'introduire l'existence du groupe et « *of them* » clarifie la référence aux individus en question. L'expression « *They were twenty-four* Ø » constituait donc un calque syntaxique du français jugé irrecevable.

L'utilisation incorrecte des prépositions dans « les arbres morts de la rive » (« *the dead trees * of / * in / * at / * from the riverbank* ») a également été sanctionnée : alors que la première suggère un rapport de possession là où le texte construit un complément de lieu, les deux suivantes induisent une représentation erronée de l'espace et la dernière implique un déplacement incompatible avec les objets désignés. Les structures en *N's N* ou *NN*, qui ne correspondaient pas à un schéma syntaxique cohérent en contexte, ont en outre été sévèrement pénalisées.

L'énumération des vêtements nécessitait elle aussi une grande vigilance quant au bon emploi des structures syntaxiques. Tout d'abord, l'ordre des adjectifs devait être respecté : « *black, brown or amber overcoats* » était attendu, contrairement à « *black overcoats, brown or tan* » qui introduisait une erreur de distributivité des adjectifs en laissant entendre que certains des pardessus étaient à la fois noirs et marron ou cognac. Ensuite, le participe passé français « rembourrées » se rapportait logiquement à « épaules » et non à « paires », ce qui rendait toute structure en « *wool-padded pairs* » irrecevable. La traduction de « costume trois pièces » impliquait quant à elle un bon maniement des adjectifs composés en anglais : dans « *three-piece suit* », le trait d'union indique bien que les deux termes reliés constituent un seul et même adjectif, ce qui rend toute marque du pluriel impossible ; « ** three-pieces suit* » a donc été lourdement pénalisé. Enfin, il fallait penser aux règles régissant l'expression de la distributivité pour « avec un large ourlet » ; puisque chaque jambe des vingt-quatre pantalons comporte un ourlet, on désignera la totalité par un pluriel en anglais : « *with wide hems* ».

Segment 11

Les ombres pénétrèrent le grand vestibule du palais du président de l'Assemblée ; mais bientôt, il n'y aura plus d'Assemblée, il n'y aura plus de président, et, dans quelques années, il n'y aura même plus de Parlement, seulement un amas de décombres fumants.

Traduction proposée

The shadows entered the great hall of the palace of the President of the Assembly – but soon, there would no longer be an Assembly, nor would there be a President, and, in a few years' time, there would no longer even be a Parliament, only a heap of smoking rubble.

Concernant le lexique, le segment posait la question de l'adaptation culturelle avec « l'Assemblée », dont de nombreux candidats ont souhaité qu'elle soit française ou britannique au mépris de l'absence d'éléments contextuels appuyant cette interprétation (et de la référence à la Spree, qui pouvait fournir une indication géographique claire) : les traductions en « Assemblée », « House of Lords » ou « House of Commons » ont par conséquent été sanctionnées. On leur a préféré les termes génériques d'« Assembly » et « Lower House », lesquels devaient être orthographiés avec une majuscule.

Le sémantisme du verbe « pénétrèrent » a également posé quelques difficultés, soit que les candidats aient eu recours à des sur-traductions comme « *penetrated* », qui connote l'idée d'une entrée effectuée avec violence lorsqu'il s'agit d'un bâtiment, soit que le choix de la préposition était erroné, « *they walked in* » donnant par exemple à visualiser une déambulation à l'intérieur du bâtiment et non une entrée dans celui-ci. La préposition « *into* » était donc attendue après des verbes comme « *stepped* », ou « *walked* ».

Au niveau du lexique, toujours, un « vestibule » n'étant pas un vestiaire, le jury a rejeté « *cloakroom* », là où « *hall* », « *vestibule* », « *lobby* » et « *hallway* » étaient autant de traductions cohérentes.

À la fin de la phrase, il fallait veiller à respecter le fonctionnement grammatical de « *rubble* », qui est indénombrable en anglais et ainsi ne saurait pas porter la marque du pluriel. Le jury a accepté « *a pile / heap / mound of smoking / smo(u)ltering debris / rubble / ruins* », ainsi que le léger réagencement « *a smoking heap of debris* » ; mais ni « *smoking stones* » ni « *burning ashes* » ne correspondaient à une réalité possible, et ces choix n'ont ainsi pas été validés.

La traduction de ce segment appelait à une vigilance particulière à l'endroit de la complémentation nominale. Distinguer le génitif des structures en *N of N* permettait d'éviter certaines erreurs de sens : « *the Palace of the Assembly's President* » créait un rapport de propriété là où il n'y a en réalité qu'un lien fonctionnel entre le Président et l'Assemblée. Si le jury a pu constater des usages erronés du génitif (« ** the President's Assembly of the Palace* », mauvais repérage des compléments du nom), cette forme était en revanche tout à fait cohérente pour traduire l'expression « dans quelques années » (« *in a few years' time* »).

La difficulté méthodologique principale posée par ce segment tenait quant à elle à une curiosité du texte français qui articule au sein de la même phrase deux plans temporels distincts. Le passé simple de « pénétrèrent » laisse place à une succession de verbes au futur : la voix narrative abandonne le plan-séquence qu'elle déployait depuis plusieurs phrases pour une prolepse. Pour ce segment charnière, le traducteur attentif est face à un dilemme : doit-il respecter les règles de concordance des

temps de l'anglais et désigner l'avenir dans le passé (« *would be* »), ou doit-il considérer que la bascule au futur est bien un geste littéraire intentionnel de Vuillard, une anticipation du récit sur l'histoire, et qu'il convient de la restituer en anglais (« *will be* ») ? Le jury a validé ces deux choix de traduction dès lors qu'ils étaient cohérents et témoignaient d'un raisonnement. Ainsi, seules les incohérences et les choix conduisant à une rupture avec la chronologie du texte source ont été sanctionnés.

Enfin, le rythme devait être respecté : les répétitions « il n'y aura plus, (...) il n'y aura plus, (...) il n'y aura même plus (...) » dessinaient une fatalité implacable et devaient absolument être conservées dans le passage vers l'anglais.

Segment 12

Pour le moment, on dévisse vingt-quatre chapeaux de feutre et l'on découvre vingt-quatre crânes chauves ou des couronnes de cheveux blancs.

Traduction proposée

For now, twenty-four felt hats are being taken off, revealing twenty-four bald heads or crowns of white hair.

Dans ce court segment, deux groupes nominaux complexes constituaient des difficultés lexicales et syntaxiques. En anglais, un nom désignant une matière est souvent employé en position adjectivale, surtout quand aucun adjectif dérivé n'existe. Tel est le cas pour « *felt* ». Ainsi, les copies qui ont proposé « *hats of felt* » ou « *hats made of felt* » pour « chapeaux de feutre » ont été sanctionnées, tout comme les tentatives d'adjectivisation intempestives (« ** felted* »). En revanche, aucune transposition n'était possible pour rendre « des couronnes de cheveux blancs » et il fallait opter pour le schéma *N of N* (« *crowns / rings of white hair* ») et non *NN* (« *white hair crowns* ») ou encore moins une structure en *N's N* (« ** white hair's crowns* », lourdement pénalisé). D'autre part, comme il était difficile de maintenir l'image rotative présente dans « dévisse » (« *unscrew* », « *unbolt* » et « *twist off* » étant inappropriés dans ce contexte), il était judicieux de traduire le verbe « dévisser » par « *remove* » ou « *take off* ». Le jury a également apprécié l'emploi de « *doff* », plus idiomatique.

Une fois encore, le « on » posait problème, mais ce segment présentait la difficulté supplémentaire d'avoir deux types de « on » : en effet, « on dévisse [des] chapeaux » évoque les hommes d'État qui retirent leurs chapeaux, tandis que « on découvre vingt-quatre crânes » renvoie à la population qui observe ces hommes politiques. Le premier « on » pouvait habilement être traduit par une voix passive (« *hats are being removed* »), même si une voix active, certes pénalisée en raison de la modulation abusive, permettait une traduction raisonnable (« *they remove their hats* »), alors que « *we remove* » était très fortement pénalisé (comme « *one* » d'ailleurs). Un choix similaire de « *we* » pour le deuxième « on » était bien moins problématique : « *we discover* » n'a été que légèrement pénalisé (« *one* » ayant quant à lui été accepté), même si la voix passive était la traduction attendue.

S'ajoutait à cela un croisement des difficultés lexicales et grammaticales dans « on découvre », ce qui pouvait donner lieu à deux erreurs de traduction de gravité différentes pour « on » selon la manière dont on comprenait et traduisait « découvrir ». D'une part, le sémantisme du verbe dans « *we uncover* » laissait entendre une répétition du retrait des chapeaux (sens lexicalement acceptable, « *heads are uncovered* » ayant été accepté), mais impliquait qu'un sujet « nous » accomplissait l'action, comme si des gens dont le narrateur faisait partie retiraient aux hommes politiques leurs couvre-chefs : ce choix

de « *we uncover* » a donc été lourdement sanctionné. D'autre part, « *we discover* » indiquait que le « on » avait été bien compris comme renvoyant à un observateur extérieur : cette traduction n'a donc été que légèrement sanctionnée.

Enfin, en ce qui concerne les temps, la locution adverbiale « pour le moment » constituait un élément qui devait pousser les candidats à choisir le présent plutôt que le prétérit, l'emploi du futur dans le segment précédent signalant par ailleurs déjà un décrochage temporel. Quant à l'aspect verbal, le jury a accepté les formes simples ainsi que les structures en *BE + -ing* (« *are being removed (...) are being revealed* »), celles-ci soulignant le caractère presque cinématographique de la scène et mettant le narrateur (et le lecteur) en position de spectateur. Cette dernière remarque vaut également pour les segments 13 et 14.

Segment 13

On se serre dignement la main avant de monter sur scène. Les vénérables patriciens sont là, dans le grand vestibule ;

Traduction proposée

Dignified handshakes are being exchanged before taking to the stage. The venerable patricians are there, in the great hall;

Deux obstacles lexicaux ont été rencontrés dans ce segment. Dans la première phrase, plusieurs propositions ont été acceptées pour « monter sur scène » mais il fallait veiller à ne pas confondre les constructions et à employer adéquatement les éventuelles prépositions : « *take to the stage* », « *walk onto the stage* », « *mount / enter to the stage* ». Dans la seconde phrase, « les vénérables patriciens » a souvent été traduit par « *the venerable / esteemed patricians* », ce qui était recevable. Le jury a également accepté « *dignitaries* » ou « *worthies* », mais a refusé « *elected officials* », « *statesmen* » et « *politicians* », trop concrètement ancrés dans le monde politique et dénués de la connotation plus abstraite que véhiculait « patriciens », classe de dignitaires non élus durant la période romaine.

Par ailleurs, comme dans le segment précédent, la traduction du pronom « on » a pu présenter des difficultés : l'emploi de « *we* » relevait ici du contresens car le pronom renvoie aux ombres mentionnées auparavant et annonce la référence aux patriciens dans la deuxième phrase, ce qui exclut le narrateur. L'emploi d'une tournure passive était ainsi ici la meilleure solution, soit avec transposition de l'adverbe en adjectif (« *dignified handshakes are (being) exchanged* »), soit avec l'utilisation d'un groupe prépositionnel (« *hands are (being) shaken with dignity* »). Le pronom « *they* » n'a à l'inverse pas été accepté car il personnalisait trop ces silhouettes jusqu'ici mystérieuses. Ensuite, pour traduire la proposition infinitive, une forme en *-ing* était attendue : « *before mounting the stage* ». Contrairement au début de la phrase, le sujet logique pouvait aussi être réintroduit, anticipant la mention des patriciens : « *before they take to the stage* ».

Dans la phrase suivante, il fallait traduire « là », qui implique une distanciation narrative, par « *there* » et non par « *here* », qui fait référence au lieu où le locuteur se trouve, ce qui n'aurait pas de sens ici. L'antéposition du verbe « *stand* », légère sur-traduction, était envisageable en raison du caractère idiomatique d'une telle structure et de la tendance de l'anglais à spécifier les positions davantage que le français : « *There stand the venerable patricians* ».

Enfin, pour la traduction de « vestibule », le même terme qu'au segment 11 était attendu.

Segment 14

ils échangent des propos badins, respectables ; on croirait assister aux prémices un peu guindées d'une garden-party.

Traduction proposée

they are making decorous small talk; it feels like witnessing the somewhat stilted beginnings of a garden party.

Un premier obstacle rencontré par certains candidats relevait des choix lexicaux et syntaxiques permettant de traduire correctement l'expression « des propos badins, respectables ». Il n'était pas possible de conserver l'ordre du texte source, les constructions en « * *light-hearted banter, respectable* » ayant été lourdement sanctionnées. Les candidats pouvaient placer les deux adjectifs avant le nom, séparés par une virgule (« *they engage in light-hearted, respectable banter* »), ou bien recourir à des termes comme « *small talk* » ou « *pleasantries* », dont le sémantisme équivalait à lui seul au groupe nominal « des propos badins », et qui pouvaient donc être précédés d'un seul adjectif (« *respectable* », « *decorous* » ou « *polite* »).

Il fallait ensuite éviter le calque pour traduire « assister » ; l'emploi du verbe « *assist* » constituait un contresens d'autant plus pénalisé lorsqu'il était accompagné de la construction erronée « * *assist to* ». Seules les propositions comportant les verbes « *attend* » (dont le jury rappelle qu'il est dans ce sens transitif direct) ou « *witness* » ont été acceptées. Au sein du groupe nominal complément d'objet, le sens de l'adjectif « guindées » a parfois été mal interprété par les candidats, ce qui a mené à des faux-sens comme « *posh* », « *fancy* », ou « *boring* » là où le terme attendu devait renvoyer à une certaine rigidité ou à un manque d'aisance, ce que pouvaient rendre les adjectifs « *stilted* », « *stiff* », ou « *awkward* ». Dans la phrase, ce sont les prémices qui sont désignées comme telles, si bien que l'adjectif devait porter sur le substantif, soit « *beginning* » (qui a été accepté au singulier ou au pluriel), « *prelude* » ou « *opening* ». Le jury a également accepté des périphrases comme « *the early stages* ». Rappelons qu'il est bien plus prudent de recourir à une périphrase habile ou à un terme au sémantisme proche plutôt que de se risquer à utiliser un mot qui ne serait pas attesté dans la langue anglaise, comme le barbarisme « * *premise* », que le jury a fréquemment rencontré.

Pour ce qui relève du sens, comme au segment 12, une des difficultés ici était la prise en compte du changement opéré dans l'utilisation du pronom personnel « on ». En effet, alors qu'au segment précédent le pronom renvoyait aux vingt-quatre patriciens, on était ici face à un emploi impersonnel qui devait être traduit par le pronom « *one* » ou par la structure « *it feels like* » + *V-ing*. Certains candidats se sont efforcés d'éviter l'erreur qui consistait à traduire « on » par « *they* » en proposant « *as if attending the rather stiff beginning...* ». Néanmoins, cette formulation relevait du contresens car elle signifiait que ce sont les vingt-quatre patriciens qui assistent à la scène alors qu'ils en sont à l'inverse les protagonistes. On notera par ailleurs que l'emploi du présent dans « *as if one is attending* » plutôt que du prétérit modal aboutissait à une erreur de registre, de même que l'emploi de « *we* » ou de « *you* » pour traduire le pronom « on » ici.

Une remarque orthographique, enfin : le mot composé « garden-party » s'écrit avec un trait d'union en français, mais pas en anglais.

Segment 15

Les vingt-quatre silhouettes franchirent consciencieusement une première volée de marches, puis avalèrent un à un les degrés de l'escalier, en s'arrêtant parfois pour ne pas surmener leur vieux cœur.

Traduction proposée

The twenty-four figures dutifully walked up a first flight of stairs and then plodded up the staircase one step at a time, pausing now and then in order not to overexert their old hearts,

Du point de vue du lexique, comme dans le segment 2, la traduction attendue pour « silhouettes » était « *figures* » plutôt que « *silhouettes* » ou « *shapes* ». Les difficultés lexicales dans ce segment découlaient principalement de la compréhension (« degrés » désigne les marches et « escalier » est un terme d'argot synonyme d'« escalier ») et de la nécessité d'éviter les répétitions, à la fois dans les termes liés à l'escalier et dans les verbes de mouvement, puisqu'il fallait traduire « franchirent » et « avalèrent » (ainsi que « grimèrent » dans le segment suivant) par des verbes différents et ne pas répéter « *walked up* » ou « *climbed* » dans chaque cas. Si le calque d'« avalèrent » par « *swallowed* » était très maladroit ici, une traduction en « *ascended / mounted the steps* » était tout à fait satisfaisante. Par ailleurs, l'utilisation de verbes plus riches sémantiquement, comme « *plodded* », « *struggled* », « *trudged* » ou « *strode* », a été bonifiée : en effet, alors que « avalèrent » suggère une cadence rapide, la suite de la phrase indique bien que la démarche des patriciens est laborieuse, ce qui rendait ces différents choix cohérents en contexte.

Le jury a constaté des erreurs dans la traduction de « consciencieusement » : « *conscientiously* » (qui était correct ici) a souvent été confondu avec « *consciously* » (incorrect en contexte). Des traductions par des adverbes au sens proche, comme « *diligently* », « *cautiously* » ou « *carefully* », étaient tout à fait recevables. Le jury a également constaté des collocations erronées dans la traduction de « volée de marches » : si on parle bien de « *flight of stairs / steps* », « *flight* » ne peut pas être remplacé dans cette expression par des termes comme « *block* », « *range* », « *set* » ou « *strand* ».

Quant au verbe « surmener », il pouvait notamment être rendu par « *overexert* », « *overwork* » ou « *overtax* » mais, tandis qu'« *overwhelm* » relevait du faux-sens, « *tire* » constituait une sous-traduction. Une autre formulation proposée par certains candidats et acceptée par le jury consistait à recourir à la périphrase « *push their old hearts too hard* ».

Sur le plan grammatical, comme dans plusieurs segments précédemment traités et dans le suivant, le jury a constaté des erreurs portant sur la distributivité : c'est bien par un pluriel qu'il fallait traduire « leur vieux cœur », la tournure « *their old heart* » signifiant que les vingt-quatre patriciens partagent un seul et même organe. La traduction de « un à un » demandait également une vigilance particulière car certaines formulations laissaient entendre que c'était les vingt-quatre silhouettes qui franchissaient chacune à leur tour les « degrés », alors que c'était ce dernier terme qui était visé par la locution adverbiale. Des tournures comme « *They went one by one up the stairs* » relevaient donc du contresens.

Segment 16

et, la main cramponnée à la tringle de cuivre, ils grimèrent, les yeux mi-clos, sans admirer ni l'élégant balustre ni les voûtes, comme sur un tas d'invisibles feuilles mortes.

Traduction proposée

and, with their hands clutching the brass handrail, up they went, their eyes half closed, admiring neither the elegant balusters nor the vaulted ceiling, as though on a heap of invisible dead leaves.

Sur le plan lexical, « tringle », que l'on pouvait rendre par « *handrail* » ou « *banister* » a pu donner lieu à des confusions avec « *handlebar* » ou « *railing* ». Le matériau pouvait lui être traduit en « *copper* » ou « *brass* » (le recours à l'hypéronyme « *metal* » ayant été considéré comme un évitement), utilisés en position adjectivale (« *brass handrail* »).

Si la proposition « ils grimperent » ne constituait *a priori* pas une difficulté particulière, les candidats devaient néanmoins veiller à ne pas utiliser le même verbe que dans le segment précédent. Outre les verbes au sémantisme riche mentionnés ci-dessus, une simple variation entre « *they went up* » et « *up they went* » a été jugée suffisante par le jury.

La mention des « yeux mi-clos » a parfois conduit à une reformulation superflue en « *half-open eyes* », modification qui confinait au non-sens lorsque l'adjectif était confondu avec le participe passé « *opened* ». Rappelons par ailleurs qu'un trait d'union est nécessaire lorsque l'adjectif est utilisé en position épithète (« *half-shut eyes* »).

Enfin, les références à l'architecture ont pu désarçonner les candidats, et notamment la mention de « l'élégant balustre », pour lequel le jury a accepté « *elegant balusters / balustrade* ». Pour ce qui est des « voûtes », le jury a jugé plusieurs solutions recevables, à savoir « *vaults* », mais aussi « *vaulted / arched / curved ceiling* », ce dernier nom pouvant être utilisé au singulier ou au pluriel. Là encore, le jury en appelle au bon sens des candidats qui ne connaîtraient pas les termes précis : si « *balcony* » et « *arches* » constituaient ici chacun un faux-sens, ils n'en demeuraient pas moins cohérents en contexte et étaient ainsi des choix plus prudents que certaines inventions lexicales auxquelles se sont hasardés plusieurs candidats.

Il fallait par ailleurs veiller à ne pas calquer la détermination française dans la traduction de « la main » : puisque le sujet correspond aux vingt-quatre silhouettes, le pluriel était de mise. De plus, la référence aux parties du corps en anglais induit l'emploi d'un déterminant possessif, et non d'un article défini : le calque « *the hand clutching the brass handrail* » semble ainsi désigner une main agissant indépendamment de tout corps, ce qui n'a que peu de sens. D'autre part, si les positions sont généralement désignées par des participes passés en français (« cramponnée »), l'anglais utilisera à l'inverse le participe présent. Une grande variété de verbes s'offrait ici aux candidats, notamment « *clutching* », « *gripping* », ou encore « *clasping* ».

La structure parallèle en « ni... ni » a quant à elle donné lieu à de nombreux calques syntaxiques impossibles en raison de la construction d'une double négation. En effet, les candidats devaient opter pour une structure en « *admiring neither the (...) balusters nor the vaults* » ou en « *without admiring either the (...) balusters or the vaults* ». Autrement dit, la négation pouvait porter sur le verbe ou sur ses compléments, mais pas sur les deux à la fois.

En fin de segment, l'ellipse de la proposition subordonnée de comparaison pouvait être conservée mais rétablir les éléments dont le français fait l'économie permettait de se rendre compte que « *as if / as though* » était bien plus heureux que « *as* » seul, là où « *like* », ne pouvant pas ici être suivi d'une

proposition, était incorrect. Le léger étoffement consistant à ajouter un verbe d'état ou de mouvement (« *as though they were on* », « *as though treading on* ») était recevable à condition de ne pas modifier le sens, comme l'ont proposé certains candidats sans doute moins vigilants en fin d'épreuve (« *as though they were a heap* »).

Enfin, comme dans le segment 11, une hypallage était recevable en fin de phrase : « *an invisible heap of dead leaves* » a été jugé tout aussi acceptable que « *a heap of invisible dead leaves* », pourtant plus proche du texte.

Emile KIPFER

Professeur en classes préparatoires, Lycée La Bruyère, Versailles

Avec la collaboration de la commission de thème

4.2. – Version

Remarques préalables sur le texte

L'extrait proposé constitue l'incipit de *Revolutionary Road*, premier roman de l'auteur états-unien Richard Yates, publié en 1961, qui fut finaliste du *National Book Award* en 1962. Yates y explore les désillusions d'une génération confrontée aux attentes sociales de l'Amérique des années 1950 et les tensions intimes qui en découlent. À travers la trajectoire d'un jeune couple, April et Frank Wheeler, installé dans une banlieue résidentielle du Connecticut, le roman dévoile les failles et les faux-semblants d'une vie en apparence conforme aux idéaux de réussite et de bonheur avant de révéler l'érosion progressive du lien conjugal, miné par le conformisme et la frustration. Le roman a connu un regain d'intérêt grâce à son adaptation cinématographique par Sam Mendes en 2008, avec Kate Winslet et Leonardo DiCaprio dans les rôles principaux.

L'incipit s'ouvre sur la fin de la répétition générale donnée par une troupe de théâtre amateur, la compagnie des *Laurel Players*, qui s'apprête à monter *The Petrified Forest* de Robert E. Sherwood. L'une des protagonistes du roman, April Wheeler, y tient le rôle principal, bien qu'elle ne soit pas encore nommée à ce stade du récit. Alternant passages narratifs et discours direct, le texte installe une certaine tension dramatique. Ainsi, le narrateur insiste sur l'angoisse que les comédiens ressentent en attendant le jugement de leur metteur en scène, suggérant que dans cette communauté de Nouvelle-Angleterre, la quête de reconnaissance par ses pairs est au centre des préoccupations. La figure du metteur en scène, seul personnage à prendre la parole dans ce passage, se distingue par une posture emphatique et théâtrale qui révèle l'importance accordée à la performance que l'on donne lors de chaque interaction sociale, au rôle que l'on joue au sein d'un groupe. Ironiquement, cet extrait n'évoque pas le jeu des comédiens, mais la performance du metteur en scène qui utilise ses paroles et son corps avec la même intensité qu'un tragédien. Ainsi, lui aussi semble chercher la reconnaissance de ses pairs, les membres de la troupe.

Comme tout bon incipit, cette première scène remplit plusieurs fonctions dans l'économie du roman : elle introduit le cadre suburbain récemment remodelé par des projets d'urbanisme, esquisse les aspirations culturelles des personnages – une communauté en quête d'accomplissement par l'art – et laisse entrevoir les tensions latentes au sein d'un collectif qui affiche une unité et une camaraderie de façade. Par ailleurs, est ici amorcée une métaphore centrale du roman : la mise en scène théâtrale agit comme un miroir de la comédie sociale à laquelle se livrent les habitants de cette communauté, contraints de jouer des rôles pour se conformer aux attentes collectives et sociales. L'incipit, encore traversé par la douceur du printemps et l'espoir suscité par la réussite apparente de la répétition, se lira rétrospectivement comme le calme avant la tempête : le spectacle sera un échec, et la scène du retour en voiture qui interviendra plus tard, et dans laquelle Frank et Alix Wheeler se disputent violemment, inaugurera le début de la désintégration de leur couple. Le narrateur à la troisième personne adopte une focalisation omnisciente et installe d'emblée une distance critique teintée d'ironie qui ne cessera de complexifier la lecture du couple Wheeler tout au long du roman.

Rappels méthodologiques

Le jury insiste sur l'importance d'une démarche de traduction rigoureuse, structurée en plusieurs phases successives. Il est recommandé aux candidats de suivre les sept étapes suivantes, déjà

présentées et détaillées dans les rapports précédents (2022 et 2023 notamment) : 1. Lecture globale du texte ; 2. Relecture segmentée ; 3. Rédaction du brouillon ; 4. Relecture du brouillon sans regarder le texte source ; 5. Relecture du texte source segment par segment en comparant avec le brouillon ; 6. Rédaction au propre ; 7. Relecture de sa copie.

Remarques générales

- Choix des temps

Dans cet extrait, le prétérit est le temps qui prédomine. Comme l'ont rappelé certains précédents rapports, le passé simple français ne fonctionne pas systématiquement pour traduire le prétérit simple anglais. Il convient de s'appuyer sur la progression narrative pour déterminer, à chaque occurrence du prétérit, sa valeur : s'il exprime une action ponctuelle, singulière ou achevée, le passé simple s'impose ; s'il remplit une fonction descriptive, présentant une habitude ou un état, l'imparfait sera préférable. Il est important de souligner que, bien que le passé composé partage avec le passé simple la capacité de rendre compte d'actions ponctuelles, il n'est pas adapté au registre narratif littéraire. C'est la raison pour laquelle son emploi dans les passages narratifs de l'extrait a été sanctionné. En revanche, son utilisation dans les passages relevant du discours direct était souvent indispensable. Par exemple : « *We've had problems here* » (segment 7) pouvait être traduit par « On en a eu, des problèmes ». Utiliser un passé simple ici aurait mené à une erreur de registre manifeste. De manière générale, les prétérits simples dans les parties narratives de ce texte appellent l'emploi du passé simple, comme en témoigne de façon particulièrement claire le segment 15 : « *they cheered and laughed and shook hands and kissed one another* », qui énumère des actions brèves et successives. À l'inverse, vers la fin de l'extrait, la phrase « *It was the first time* » appelle l'imparfait, en raison de sa valeur descriptive.

Le jury souhaite attirer l'attention sur certaines erreurs récurrentes dans le choix des temps verbaux. Comme dans le segment 3, on observe une confusion fréquente concernant le temps employé après la conjonction choisie pour traduire « as ». Le jury rappelle que le choix de la conjonction en français conditionne l'aspect du verbe : « lorsque », « quand » ou « au moment où » introduisent généralement une action brève ou ponctuelle et appellent donc le passé simple (« émergea »), tandis que « alors que » ou « tandis que » suggèrent une action qui s'inscrit dans la durée, ce qui justifie l'emploi de l'imparfait (« émergeait »). Les deux traductions sont donc grammaticalement recevables, à condition que l'aspect du verbe soit cohérent avec la conjonction choisie.

Par ailleurs, le *pluperfect* anglais ne correspond pas systématiquement au plus-que-parfait en français. Par exemple, la traduction de l'énoncé « *It was the first time... had allowed themselves to...* » (segment 21) par le plus-que-parfait a été sanctionnée. Pour rappel, la construction anglaise « *It is / was the first time* » exige l'emploi de l'aspect parfait (*present perfect* ou *past perfect*) en anglais pour marquer l'antériorité, alors que l'équivalent français « C'est / était la première fois » appelle quant à lui un passé composé ou un imparfait, selon le contexte. Une erreur fréquente consistait ainsi à calquer la structure anglaise sans adapter le temps verbal au système français.

- Syntaxe

Le jury rappelle aux candidats l'importance de la cohérence syntaxique. Comme cela vient d'être expliqué, le choix de la conjonction pour traduire « as » dans le segment 3 avait une incidence directe sur les temps verbaux employés dans la suite de la phrase, qui s'étendait jusqu'au segment 4. Il était donc également essentiel de maintenir une cohérence dans le temps utilisé pour traduire les deux

verbes « *emerged* » et « *pulled* ». De même, la façon d'introduire le premier verbe (« il émergea » ou « en émergeant ») devait naturellement être reprise pour le second afin de garantir une construction à la fois fluide et correcte.

Le texte présente par ailleurs deux cas de polysyndète (segments 15 et 16) qui soulèvent la question de la traduction de la conjonction « *and* ». Dans ces segments, le narrateur recourt à cette figure d'accumulation pour souligner l'effusion de joie des comédiens, immédiatement après les félicitations du metteur en scène. Or, la langue française tolère mal la répétition excessive de la conjonction « et », qui tend à alourdir la phrase. Il convenait donc de trouver un équilibre entre le rendu de l'emphase expressive de l'anglais et la fluidité syntaxique du français. Plusieurs candidats ont fait le choix judicieux de regrouper les actions en binômes verbaux et de les séparer par une virgule (« ils laissèrent éclater leur joie et rirent, se serrèrent la main et s'embrassèrent »), ce qui permettait de conserver l'effet d'accumulation tout en allégeant la structure de la phrase.

Rappelons enfin qu'il convient de veiller à ne pas faire de calques syntaxiques lorsque le narrateur recourt à des structures non transférables de manière littérale en français, ce qui est notamment le cas dans les segments 1 (« *nothing to do but* »), 11 (« *he made the same hand into a fist* »), 14 (« *with relief* ») et 24 (« *but a costly and very serious one* »). Le jury félicite les candidats qui ont su trouver des tournures équivalentes et idiomatiques en français pour traduire ces expressions.

- Grammaire

Un certain nombre de copies a révélé une difficulté à interpréter correctement les possessifs distributifs pour les traduire de façon appropriée. Le jury rappelle que le pluriel distributif en anglais ne correspond pas automatiquement à un pluriel en français. Comme le précise le dictionnaire de l'Académie française, le pronom « leur » reste au singulier si plusieurs personnes possèdent en commun un même objet, ou si l'on considère que chacun possède un seul objet distinct ; il se met au pluriel lorsque chaque personne possède plusieurs objets. Ainsi, dans les deux cas rencontrés dans le texte (« *your hearts* » et « *their cars* »), il s'agit d'un seul cœur ou d'une seule voiture par personne : la traduction française requiert donc le singulier. De même, dans l'expression « *shook hands* », bien que chaque personne ait deux mains, une seule est impliquée dans l'action, ce qui justifie une fois de plus l'emploi du singulier.

Plusieurs segments du texte proposaient des syntagmes prépositionnels dont la traduction exigeait une attention fine à la spatialité et au point de vue narratif. Les nombreuses prépositions que compte cet extrait peuvent difficilement être rendues de manière mécanique et elles nécessitent une analyse fine. À titre d'exemple, dans le segment 10, la préposition « *across* » dans l'expression « *across the pocket of his shirt* » n'implique pas un mouvement de traversée en profondeur, mais une extension horizontale à la surface. Il ne s'agit donc pas de dire que la main pénètre dans la poche, mais qu'elle s'y pose ou s'y déploie. Dans le segment 19, « *under the moon* » a parfois été traduit de manière trop littérale (« sous la lune »), ce qui produisait une expression malheureuse. La locution française idiomatique « au clair de lune » s'imposait ici pour restituer la tonalité poétique de la scène. De manière générale, le jury invite les candidats à éviter les calques prépositionnels et à toujours interroger la nature du repérage spatial qu'exprime une préposition anglaise : faut-il évoquer une direction, un point de départ, une position en surplomb, une étendue horizontale ? Une visualisation attentive de la scène

décrite, en lien avec le lexique environnant, constitue souvent la meilleure stratégie pour éviter les faux sens ou des maladresses d'expression.

- Lexique

Le lexique spécifique au monde du théâtre a posé plusieurs difficultés dans ce passage. Par exemple, l'expression inaugurale « *The final dying sounds of their dress rehearsal* » a induit en erreur certains candidats, qui ont interprété le passage comme mettant en scène un groupe de musiciens. Cependant, le contexte théâtral se précise rapidement par la suite, avec des termes comme « *director* » et « *company* ». Ainsi, toute traduction faisant référence à un univers musical ou orchestral a été considérée comme un léger contresens et a été pénalisée. Les termes courants du domaine théâtral (par exemple « *stage* » ou « *director* »), relativement simples à rendre en français, ont néanmoins fait l'objet d'erreurs. Par exemple, « *director* » a trop souvent été traduit par « directeur » alors qu'il s'agissait clairement de la personne qui dirige la mise en scène, et non d'un « directeur » dans un sens administratif. D'autres termes, plus techniques et souvent mal compris, comme « *footlights* » et « *wings* », auraient dû être respectivement traduits par « les feux de la rampe » et « les coulisses ». Bien que le contexte les rende compréhensibles, une lecture superficielle a conduit certains candidats à les ignorer ou à mal les interpréter. Le terme « *auditorium* » a parfois été confondu avec « auditoire », ce qui a entraîné un contresens. De même, « *production* » a été traduit par « représentation » ou « mise en scène », alors qu'il aurait fallu utiliser le terme transparent « production », ou le terme « spectacle » pour rendre l'idée d'une œuvre théâtrale en cours de création. Enfin, « *company* » a parfois été traduit par « entreprise » ou « société », ce qui constitue un contresens car il fait référence ici à une troupe théâtrale et doit être rendu par « compagnie » ou « troupe ».

Certains termes moins connus, comme « *loam* », ou des sens moins courants de mots pourtant connus, comme « *maiden* » dans « *maiden production* » ont également posé problème. Le jury rappelle qu'en présence d'un terme inconnu, il est préférable d'opter pour un terme générique ou neutre en recourant à l'hyponymie plutôt que de risquer une traduction erronée. Une approximation logique est toujours préférable à un contresens ou à un non-sens, selon la hiérarchie des erreurs habituellement en vigueur. Les candidats doivent être rassurés : une lecture attentive du texte et une démarche logique permettent généralement d'éviter les contresens ou les non-sens, qui sont les erreurs les plus sévèrement pénalisées.

- Ponctuation

Si le texte est majoritairement narratif, il inclut également plusieurs occurrences au discours direct. Or le jury a noté que les erreurs concernant les transitions entre parties narratives et parties au discours direct restent fréquentes. Dans un premier temps, les guillemets français (chevrons) et les guillemets anglais (« *inverted commas* ») ont été confondus. Nous rappelons que seuls les guillemets chevrons sont acceptables en français. Ensuite, des candidats ont utilisé des guillemets en même temps que des tirets, dès que le metteur en scène prenait la parole. Il convient de rappeler que deux systèmes typographiques distincts sont possibles pour introduire le discours direct. Les guillemets français (« ») peuvent être utilisés pour encadrer une prise de parole isolée ou un dialogue entier. Dans le cas d'un dialogue, chaque changement de locuteur est alors indiqué par un tiret cadratin (—) à l'intérieur des guillemets. Les tirets cadratins (—) peuvent également être utilisés seuls, sans guillemets, pour signaler un échange dialogué : chaque réplique commence par un tiret placé en début de ligne. En revanche, il

est incorrect de combiner guillemets et tirets cadratins en dehors de ce cadre normé. Enfin, dans le segment 6 notamment, le jury a trouvé des réouvertures de guillemets après une incise narrative, alors que la narration continuait et que le discours direct était terminé. Le jury tient donc à insister sur l'importance de procéder à un repérage rigoureux de ce qui relève du discours direct et de ce qui relève du récit.

Par ailleurs, d'autres erreurs ponctuelles sont également apparues de façon récurrente : des virgules placées en début de ligne ou en fin de ligne avec apostrophe (« des odeurs d' – *saut de ligne* – arbuste »), des virgules après « puis » et des erreurs dans la position des marques de ponctuation. Nous rappelons que la ponctuation finale du discours direct se place à l'intérieur des guillemets, car elle fait partie intégrante de la parole rapportée. Cette règle diffère de l'usage anglais, où les signes de ponctuation peuvent être placés à l'intérieur ou à l'extérieur des guillemets selon qu'ils appartiennent ou non à la citation.

Ce type d'erreurs faisant perdre plusieurs points, il est donc recommandé aux candidats de bien maîtriser ces aspects.

- Registre

L'intervention du metteur en scène constituait un défi particulier en termes de ton et de registre. À l'image de ses gestes et postures emphatiques, son discours mélangeait exaltation sincère et grandiloquence de pacotille. Il fallait restituer cette voix sans la caricaturer, tout en évitant l'écueil d'une traduction trop sobre. Les hésitations, l'émotion contenue, les gestes surjoués et la dimension théâtrale du personnage étaient à rendre avec nuance. Le jury a particulièrement apprécié les propositions qui témoignaient d'une maîtrise fine des changements de registre, notamment lors des transitions entre la narration descriptive et les passages au discours direct. L'intervention du metteur en scène, parfois humble et parfois grandiloquent, nécessitait un ajustement subtil du ton – ni trop plat, ni trop formel. Le recours ponctuel à un registre plus familier (« *a damned talented group* ») a permis à de nombreux candidats de montrer leur sens de la justesse idiomatique en proposant des équivalents vivants et crédibles en français, tout en respectant le niveau de langue du texte source. Les candidats qui ont su restituer cette tonalité avec naturel, sans s'éloigner du texte original, ont été valorisés. Attention cependant à ce que la quête de l'authenticité ne mène pas à des modifications du texte. Ajouter une expression de la modalité dans le segment 7 (« je dois avouer » pour traduire « *quite frankly* ») ou un COD dans le segment 8 (« Eh bien, écoutez-moi » pour traduire « *Well, listen* »), comme cela a été vu dans plusieurs copies, a été pénalisé.

- Surtraductions et réécritures

Ainsi, cette année, le jury a observé une tendance marquée à la surtraduction et à la réécriture ou au réagencement abusif, même dans certaines des meilleures copies. Cherchant probablement à embellir leur traduction ou à éviter toute lourdeur d'expression, certains candidats ont ajouté des effets de style absents du texte source ou ont proposé des reformulations trop libres, modifiant ainsi le ton et le sens originaux. Par exemple, « *they sang songs* » est devenu « ils chantèrent des mélodies », et « *trembling* » s'est transformé en « tremblotant ». On note aussi des changements de focalisation injustifiés, comme dans le segment 10, où « *he let the fingers splay out* » est traduit par « il laissa les doigts écartés », alors que « il écarta les doigts » conservait mieux la manière dont le mouvement est décrit dans le texte source. De nombreuses inversions ou scissions de phrases ont également été

observées, alors qu'aucune raison n'en faisait apparaître la nécessité. Ces ajouts, bien que souvent bien intentionnés, peuvent brouiller le sens et entraîner des contresens ou des omissions. Il est essentiel de se demander si ces modifications syntaxiques, ces étoffements ou ces surtraductions résultent d'une nécessité (par exemple, pour rendre une focalisation particulière de type « *I miss you* ») ou si elles sont le fruit d'une prise de liberté abusive de la part du candidat. Le jury rappelle qu'il est essentiel de trouver un équilibre entre le respect du texte source (sens, focalisation, registre) et l'idiomaticité dans la langue cible.

- Mise en page du texte

Le jury insiste sur le fait que la disposition typographique du texte source doit être rigoureusement respectée : un saut de paragraphe dans l'original appelle un alinéa en français. En effet, de nombreuses copies n'ont pas respecté les alinéas du texte original, ce qui révèle un manque de rigueur ou un manque de compréhension de la structure narrative.

- Qualité du français

Pour être réussie, l'épreuve de version requiert une parfaite maîtrise de la langue française. Il faut lire des œuvres littéraires en français, surtout à partir de la moitié du XXe siècle, et dans lesquelles le temps de narration est le passé simple. Le jury insiste sur la nécessité de retravailler la conjugaison de ce temps en français, en particulier pour les verbes du troisième groupe. Des formes verbales incorrectes telles que « * ils rièrent » ou « * mettèrent », alors qu'il s'agit de verbes communs, ont ainsi été trop souvent relevées. Des confusions entre le passé simple des verbes « être » et « venir » notamment (« fut » et « vint ») et l'imparfait du subjonctif de ces mêmes verbes (« fût » et « vînt ») ont été par ailleurs notées.

Analyse par segments

Segment 1 : [Alinéa] The final dying sounds of their dress rehearsal left the Laurel Players with nothing to do but stand there,

[Alinéa] *Lorsque les derniers sons de la répétition générale se dissipèrent, les comédiens de la Compagnie du Laurier n'eurent rien d'autre à faire que de rester là, sans rien à faire,*

Ce segment requerrait l'usage de plusieurs procédés de traduction afin d'obtenir une formulation idiomatique dans le texte cible : la transposition et l'étoffement.

Le groupe nominal initial « *the final dying sounds* » posait problème, notamment à cause de l'adjectif « *dying* », que certains candidats ont maladroitement traduit par un adjectif relevant du calque lexical (« les derniers sons mourants »). Le choix d'un adjectif qui fonctionnait dans une collocation de type « les (tout) derniers sons » ou une transposition vers un verbe comme « se dissiper » ou « s'éteindre » permettait une solution idiomatique et fluide.

Le groupe nominal « *the Laurel Players* » devait être de préférence traduit, mais appelait un léger étoffement : « les comédiens de la Compagnie du Laurier » ou « les acteurs de la Troupe du Laurier » par exemple. La conservation du nom anglais était acceptable (« la troupe des Laurel Players »). En revanche, les propositions dans lesquelles les candidats omettaient un élément et se trompaient dans la détermination, comme « la compagnie de Laurier » ou « les acteurs de Laurier », étaient pénalisées.

La structure « *left ... with nothing to do but stand there* » a parfois été calquée de façon maladroite (« laissa les comédiens avec rien d'autre à faire que... »). Or « *leave* » exprime ici un état résultatif plutôt qu'un abandon. Une reformulation idiomatique était attendue, comme par exemple : « il ne resta aux comédiens de la Compagnie du Laurier qu'à se tenir là, les bras ballants », qui restitue à la fois la contrainte et l'immobilité forcée.

Segment 2 : silent and helpless, blinking out over the footlights of an empty auditorium.

silencieux et démunis, en clignant des yeux pour regarder au-delà des feux de la rampe d'une salle vide.

La principale difficulté de ce segment résidait dans la traduction du groupe verbal, « *blinking out over the footlights* », souvent réduite à une interprétation inexacte : les candidats se sont parfois contentés d'un simple « éblouis par les lumières des projecteurs », qui omet de préciser la direction vers laquelle les comédiens portent le regard. En effet, les personnages cherchent à regarder au-delà des feux de la rampe pour tenter d'apercevoir leur metteur en scène, caché dans la salle sombre, et d'analyser ses réactions à l'issue de la répétition. Le jury a valorisé les traductions qui restituaient le mouvement du regard et l'effet de perspective. Des formulations telles que « en clignant des yeux pour regarder par-delà / par-dessus les feux de la rampe » ont été saluées, car elles rendaient compte à la fois du geste physique (le clignement des yeux) et de la direction du regard.

Segment 3 : They hardly dared to breathe as the short, solemn figure of their director emerged from the naked seats to join them on stage,

C'est tout juste s'ils osèrent respirer lorsque la petite silhouette solennelle de leur metteur en scène émergea des sièges nus afin de les rejoindre sur scène,

Ce segment combinait plusieurs difficultés lexicales et syntaxiques. Le traitement du faux-ami « *hardly* » a trop souvent donné lieu à des erreurs. Par ailleurs, lorsque le sens de cet adverbe a été bien compris, il a donné lieu à des erreurs de construction avec un doublement de la négation. Il convient en effet d'associer cet adverbe semi-négatif à une construction verbale affirmative : des tournures incorrectes telles que « * ils n'osaient à peine respirer » ou « * c'est à peine s'ils n'osaient respirer » ont donc été sanctionnées. Le jury a en revanche valorisé les propositions élégantes comme « À peine osèrent-ils respirer ».

Le groupe nominal « *the short, solemn figure of their director* » concentrait plusieurs choix lexicaux délicats. Le mot « *figure* », par exemple, a souvent été traduit littéralement par « figure », entraînant des formulations fautives du type « la figure solennelle du metteur en scène ». Le jury rappelle ainsi qu'en anglais, « *figure* » renvoie à une silhouette, à une personne aperçue dans sa globalité, et non à un simple visage. Comme précisé dans les remarques générales, le syntagme « *their director* » a été l'objet de confusions : certains candidats ont proposé « leur directeur » qui montrait que le cadre théâtral de la scène n'avait pas été vu, ou que le vocabulaire spécifique qui lui est associé n'était pas maîtrisé. L'emploi de « metteur en scène » était attendu pour éviter toute ambiguïté.

Le lien syntaxique introduit par « *as* » a posé quelques problèmes d'accord temporel (voir les remarques générales sur les choix des temps). Le jury rappelle que « lorsque », « quand », « au moment où » doivent être suivis du passé simple (« émergea »), tandis que « alors que » ou « tandis que » requièrent l'imparfait (« émergeait »). Une incohérence entre conjonction et temps verbal a été

pénalisée. Dans le cas de ce segment, le jury acceptait les deux temps (passé simple ou imparfait), si tant est qu'il était associé à la bonne conjonction.

Segment 4 : as he pulled a stepladder raspingly from the wings and climbed halfway up its rungs

qu'il tira dans un grincement un escabeau depuis les coulisses avant de grimper les barreaux jusqu'à mi-hauteur

Ce segment a généré un nombre significatif d'erreurs, souvent dues à une compréhension approximative de la scène décrite, et particulièrement de l'enchaînement des mouvements du metteur en scène, ou à une mauvaise interprétation du lexique théâtral (voir les remarques générales sur le lexique ci-dessus).

Tout d'abord, la structure du segment dans son ensemble nécessitait une visualisation claire de la scène pour éviter les contresens. Plusieurs candidats ont mal compris le mouvement décrit : certains ont inversé l'ordre des actions ou proposé des formulations qui ne respectaient ni la chronologie ni la logique physique (par exemple, en faisant grimper le personnage avant de tirer l'escabeau).

Le verbe « *pulled* » associé à « *raspingly* » a en outre posé des difficultés. Le recours à une forme en *-ing* dans « *raspingly* » implique un bruit désagréable, grinçant. Le jury a ainsi valorisé les traductions du type « tira dans un grincement » ou « dans un crissement ».

Enfin, la difficulté principale de la proposition « *climbed halfway up its rungs* » résidait dans le terme « *halfway* », que certains candidats ont négligé (« grimpa les barreaux ») ou traduit de manière maladroite (« monta à moitié les marches »).

Segment 5 : to turn and tell them, with several clearings of his throat, that they were a damned talented group of people and a wonderful group of people to work with.

puis se retourna pour leur dire, s'éclaircissant la voix à plusieurs reprises, qu'ils étaient un groupe sacrément talentueux et un groupe merveilleux avec qui travailler.

Ce segment, bien que syntaxiquement plus linéaire que les précédents, a suscité de nombreuses maladresses stylistiques qui ont permis de distinguer les candidats attentifs au registre et à la cohérence énonciative de la scène.

Le groupe verbal « *to turn and tell them* » a été généralement bien compris et correctement rendu. Ajouter l'expression du but, comme l'ont fait nombre de candidats, était une solution pertinente pour rendre compte de l'enchaînement des événements.

Le syntagme « *with several clearings of his throat* » a suscité de nombreuses maladresses d'expression. La nominalisation a posé problème : des traductions telles que « avec de nombreux éclaircissements de la voix » étaient en effet peu idiomatiques. Les versions privilégiant une construction verbale fluide (« en s'éclaircissant la voix à plusieurs reprises » ou « en se raclant la gorge à plusieurs reprises ») et qui respectaient les collocations ont été valorisées.

Le double énoncé « *a damned talented group of people and a wonderful group of people to work with* » posait des défis liés au registre et à la gestion des adjectifs qualificatifs. Certains candidats ont éludé la répétition de « *group of people* », peut-être par peur d'alourdir le texte. Le jury n'a pas sanctionné ce choix mais il a valorisé les versions qui conservaient cette structure répétitive, y voyant

une volonté de restituer le style volontairement appuyé, presque cérémonieux, du metteur en scène. Cette insistance rhétorique permettait aussi de marquer son émotion ou sa sincérité. Le groupe adjectival « *damned talented* » a souvent donné lieu à des propositions heureuses. L'adverbe « sacrement » (« troupe sacrement douée ») et ses dérivatifs (« une sacrée équipe pleine de talent ») ont été à juste titre souvent retenus pour leur capacité à rendre le caractère emphatique et familier de « *damned* » sans sombrer dans la vulgarité.

Segment 6 : [Alinéa] “It hasn’t been an easy job,” he said, his glasses glinting soberly around the stage.

[Alinéa] — *Ça n’a pas été une mince affaire, dit-il, tandis que ses lunettes, qui reflétaient discrètement la lumière, balayaient la scène.*

La première proposition, « *It hasn’t been an easy job* », a été le plus souvent bien comprise par les candidats. Cependant, la qualité des traductions variait selon la capacité à transposer le registre oral, légèrement relâché, et l’implicite d’une déclaration teintée de fatigue et de modestie. Les propositions telles que « Ça n’a pas été facile » ou « Il en a fallu du boulot » ont été jugées recevables. Le jury félicite les candidats dont les propositions traduisaient avec naturel et authenticité les propos du metteur en scène : « Ça n’a pas été une sinécure » ou « Ce n’était pas gagné d’avance » offraient ainsi un rendu fidèle à l’énonciation du personnage.

La seconde partie de la phrase, « *his glasses glinting soberly around the stage* », a posé davantage de problèmes d’interprétation et de formulation. Plusieurs erreurs de compréhension sont apparues, la principale étant l’interprétation de la préposition « *around* ». De nombreux candidats ont en effet proposé des traductions littérales comme « autour de la scène », ce qui laissait entendre un mouvement physique de lunettes flottant autour de l’espace, une image incohérente dans le contexte. Les traductions les plus réussies ont contourné les difficultés de ce segment à l’aide d’un chassé-croisé syntaxique qui permettait de lier le mouvement du regard du personnage au reflet sur ses lunettes. Ainsi, des formules telles que « tandis que ses lunettes, qui reflétaient discrètement la lumière, balayaient la scène » restituaient à la fois l’effet visuel et gardaient la personnification des lunettes présente dans le texte source.

Segment 7 : “We’ve had a lot of problems here, and quite frankly I’d more or less resigned myself not to expect too much.

On a eu tout un tas de problèmes, et pour être tout à fait franc, je m’étais plus ou moins résigné à ne pas espérer grand-chose.

Le jury a noté plusieurs points positifs dans les traductions proposées par les candidats. Ainsi, le ton oral du metteur en scène a une fois de plus souvent été bien restitué. Pour traduire « *we* » à l’oral, il était également possible d’utiliser le pronom personnel de la première personne du pluriel (« nous »), mais il fallait inclure des marqueurs d’oralité pour ne pas être trop formel. Les candidats ont su mobiliser des expressions naturelles comme « tout un tas de problèmes », « pour être tout à fait franc », ou encore « je ne m’attendais pas à grand-chose », qui rendaient efficacement le ton du personnage.

La principale difficulté repérée dans ce segment concernait la traduction de « *here* » qui a parfois été compris de manière trop littérale (« ici », « ici même »). Or, dans ce contexte, « *here* » n’est pas à comprendre dans un sens spatial mais dans un sens situationnel : il fait référence à l’ensemble de

l'expérience collective, au projet (la production théâtrale), et non à un lieu physique précis. En français, cette valeur peut se rendre de façon implicite, sans qu'il soit nécessaire d'ajouter un adverbe. Il était donc préférable de ne pas traduire ce « *here* » afin de respecter les usages idiomatiques du français et d'éviter toute lourdeur d'expression.

Segment 8 : Well, listen. Maybe this sounds corny, but something happened up here tonight.

Eh bien, voilà : ça va peut-être paraître gnan-gnan, mais il s'est passé quelque chose, ce soir, sur scène.

Ce segment, qui relève du discours direct, implique moins des difficultés d'ordre technique qu'une réflexion sur la manière dont le ton du metteur en scène peut être rendu aussi justement que possible.

Le marqueur de discours « *Well* » a donné lieu à de nombreuses erreurs d'orthographe ou d'analyse. Le jury a fréquemment rencontré des formes erronées comme « et bien » qui témoigne d'une confusion entre la conjonction « et » et l'interjection « eh », qui sert à amorcer le discours.

L'adjectif « *corny* » a suscité des traductions variées, toutes recevables dès lors qu'elles rendaient compte de l'un de ses deux sens potentiels. Ainsi, « *corny* » peut d'abord signifier « mièvre », « sentimental », voire « cucul ». Ce dernier adjectif était accepté dans la mesure où il s'agit d'un passage au discours direct et que le locuteur s'est précédemment exprimé dans un registre familier. « *Corny* » peut également évoquer quelque chose de déjà vu, cliché, un peu banal. Les deux sens pouvaient fonctionner dans ce contexte, et le jury a donc accepté les traductions qui proposaient l'un ou l'autre sens.

À la différence du « *here* » situationnel du segment précédent, l'expression « *up here* » a cette fois un sens spatial. L'adverbe « *up* » ancre la parole dans l'espace scénique. Il est donc important de conserver cette spatialisation dans la traduction. Les traductions qui omettaient « *up* » ou qui paraphrasaient en perdant cette dimension (« ce soir, il s'est passé quelque chose ») perdaient en précision et en expressivité.

Segment 9 : Sitting out there tonight I suddenly knew, deep down, that you were all putting your hearts into your work for the first time."

Ce soir, alors que j'étais assis là-bas, j'ai soudain su, tout au fond de moi, que c'était la première fois que vous mettiez tous du cœur à l'ouvrage.

L'adverbe « *suddenly* » a pu poser quelques difficultés aux candidats. Certains d'entre eux ont ainsi fait un faux-sens en le traduisant par « immédiatement » ou « tout de suite ». Or, dans cette situation, c'est bien le caractère surprenant et brutal de sa prise de conscience que le metteur en scène met en valeur, et non pas sa rapidité. Toute proposition allant en ce sens (« d'un coup », « soudain », « subitement », etc.) était donc attendue.

La difficulté principale de ce segment résidait dans la proposition « *you were all putting your hearts into your work* ». Elle a été la source de nombreux contresens structurels, notamment à cause du -s distributif de « *your hearts* » que certains candidats ont calqué en français (« vos cœurs dans votre travail »). Le jury a préféré des formulations idiomatiques proposées par d'autres candidats telle que « mettre du cœur à l'ouvrage ».

Enfin, il était inutile de surcharger l'imparfait d'un « en train de » censé indiquer le déroulement : cette insistance est redondante et alourdit le style sans apporter de précision sémantique pertinente.

Segment 10 : He let the fingers of one hand splay out across the pocket of his shirt to show what a simple, physical thing the heart was;

Il posa une main, doigts écartés, sur la poche de sa chemise pour montrer à quel point le cœur était une chose simple et tangible ;

Dans « *He let the fingers of one hand splay out across* », la construction causative *let* + GN + verbe a souvent été rendue par une structure calquée en français (« il laissa les doigts s'étaler », « il laissa ses doigts s'aplatir »), ce qui a entraîné de nombreuses formulations peu idiomatiques. Le jury recommande ici de privilégier une modulation, comme « Il posa une main, doigts écartés » ou « Il écarta les doigts d'une main ». Ces solutions permettent de contourner l'inconfort stylistique que génère une traduction littérale du verbe « *let* », peu naturelle en français dans un contexte corporel. Le jury note une tendance à alourdir inutilement le segment par l'introduction de précisions superflues, telles que « de l'une de ses mains » ou « d'une seule main » pour « *of one hand* ». Ces précisions, si elles ne sont pas fautives en soi, alourdissent le rythme du récit sans apporter d'information sémantique significative. Une formulation plus épurée (« une main ») est préférable dans le contexte narratif.

Des erreurs ont été relevées sur « *out* » et « *across* ». Dans le verbe à particule « *splay out* », la particule « *out* » a souvent été prise en compte de manière maladroite : les candidats ont parfois proposé des traductions comme « déployer », « étirer », ou « s'écarter ». Ces termes n'expriment pas avec justesse le geste du metteur en scène. D'autres choix, comme « déplier », relèvent du faux-sens, car ils suggèrent un mouvement avec une amplitude beaucoup plus large, tandis que « tambouriner » constitue un contresens, en introduisant une action répétée et rythmée absente du texte. Quant à « *across* », certaines traductions comme « à travers » ou « à l'intérieur » ont été proposées, sans doute pour rendre l'effet tridimensionnel souvent associé à cette préposition. Cependant, ces choix ne correspondent ni à la nature du geste ni à la position des doigts. Le personnage ne plonge pas la main dans la poche mais la pose à plat, les doigts écartés sur la surface de la poche, ce que « *across* » suggère ici : un déplacement ou une extension horizontale, en surface.

Segment 11 : then he made the same hand into a fist, which he shook slowly and wordlessly in a long dramatic pause,

ensuite, il referma cette même main et agita le poing, lentement et sans dire un mot dans une longue pause théâtrale,

Le syntagme « *he made the same hand into a fist* » a été l'objet de nombreuses erreurs de calque. La tournure anglaise « *made (...) into (...)* » a été traduite littéralement par « transforma en », « changea dans un poing », ou encore « fit de sa main un poing », ce qui donne lieu à des formulations malheureuses, voire fautives. Les occurrences de « en un poing » ou « dans un poing » ont été particulièrement nombreuses. La bonne compréhension de la structure syntaxique anglaise permettrait ici une modulation simple, de type, « il forma un poing avec cette même main » ou, plus naturellement encore dans le rythme narratif « il ferma cette même main pour former un poing », comme cela a été vu dans de nombreuses copies. Le jury rappelle que dans ce type de contexte corporel, il convient de privilégier la description fonctionnelle du geste plutôt qu'un calque grammatical rigide.

Le dernier segment « *in a long dramatic pause* » a donné lieu à d'autres calques, lexicaux cette fois-ci. L'adjectif anglais « *dramatic* », dans ce contexte, n'a rien à voir avec une situation tragique ou pathétique, et « dramatique » constituait donc un faux-sens. Dans cette scène, « *dramatic* » renvoie à une gestuelle expressive et emphatique, puisque le personnage crée un moment de suspens avant de d'émettre son jugement et de terminer son discours d'encouragement. Le bon équivalent était donc « théâtral ». Le jury recommande enfin aux candidats de ne pas procéder à des ajouts inutiles, notamment par le biais d'un gérondif (« en faisant une longue pause », « en marquant une longue pause ») qui n'avaient pour effet que d'alourdir la phrase.

Segment 12 : closing one eye and allowing his moist lower lip to curl out in a grimace of triumph and pride.

tout en fermant un œil et en laissant sa lèvre inférieure humide se retrousser dans une grimace de triomphe et de fierté.

C'est sur la structure « *allowing ...* » que le jury a relevé le plus d'erreurs. Le verbe « *allow* » a été mal interprété dans de nombreuses copies, où il a été traduit dans son sens principal d'« autoriser », ce qui a produit des énoncés malheureux tels que « en autorisant sa lèvre à se retrousser ». Or, dans ce contexte, « *allow* » doit être compris par « laisser », au sens de « ne pas empêcher » ou « accompagner un mouvement spontané ». Il s'agissait donc ici de « laisser sa lèvre se retrousser ».

De plus, le jury a constaté que plusieurs traductions pâtissaient d'un calque de structure du verbe « *curl out* », mal restitué en français. L'expression « se retrousser » convenait, mais les meilleurs candidats ont su aller plus loin en mobilisant un lexique plus riche et plus idiomatique, comme le verbe « s'ourler », particulièrement heureux ici pour décrire le mouvement de la lèvre. Certaines copies ont également procédé à un étoffement judicieux, transformant le segment en « ...en laissant sa lèvre s'ourler pour former / esquisser une grimace... », ce qui permet de clarifier l'intentionnalité du geste sans surcharger la phrase.

Segment 13 : “Do that again tomorrow night,” he said, “and we’ll have one hell of a show.”

— *Faites la même chose demain soir, dit-il, et ce sera un spectacle du tonnerre.*

C'est dans la proposition « *and we’ll have one hell of a show* » que les candidats se sont montrés les plus inventifs. Le jury a pénalisé les traductions mal maîtrisées du registre familier, notamment celles incluant des expressions vulgaires. D'un autre côté, les meilleurs candidats ont su faire preuve de créativité contrôlée en choisissant des équivalents idiomatiques du français oral courant, tels que « ce sera un sacré spectacle » ou « ce sera un spectacle du feu de Dieu ». Ces choix ont en commun de respecter le ton enthousiaste et informel de l'original tout en restant idiomatiques et crédibles en français. Le jury salue particulièrement l'usage de « faire un tabac » et « faire un malheur », expressions bien ancrées dans l'usage français pour évoquer un succès public avec emphase, sans glisser dans le langage trop relâché.

Segment 14 : [Alinéa] They could have wept with relief.

[Alinéa] Ils en auraient pleuré de soulagement.

Le segment « *They could have wept with relief* » mobilise une modalité de type radical qui exprime la possibilité contextuelle dans le passé, en l'occurrence dictée par l'intensité du soulagement ressenti. Cette valeur a été globalement bien perçue par les candidats. En revanche, le temps verbal employé a posé davantage problème. Il convenait de traduire correctement le modal *could* + *HAVE* + *V-EN* par un conditionnel passé en français : « ils auraient pleuré ». Certaines copies ont proposé des formulations à l'imparfait comme « ils pouvaient pleurer » qui s'avèrent incorrectes dans ce contexte, car l'imparfait de l'indicatif exprime une capacité générale ou habituelle dans le passé, là où l'énoncé anglais évoque une possibilité ponctuelle, liée à une situation spécifique et achevée. Le conditionnel passé s'imposait donc pour traduire cette possibilité non réalisée, typique de *could* + *HAVE* + *V-EN*.

Segment 15 : Instead, trembling, they cheered and laughed and shook hands and kissed one another,

Au lieu de cela, tremblant, ils laissèrent éclater leur joie et rirent, se serrèrent la main et s'embrassèrent,

Le participe présent « *trembling* » pouvait être traduit de deux manières : « tremblant » ou « tremblants ». Si les deux formes sont grammaticalement recevables, la construction absolue (« tremblant ») est préférable, car elle évite d'individualiser le sujet et met en valeur le caractère collectif et impersonnel de l'action.

Le texte source recourt à une polysyndète (« *they cheered and laughed and shook hands and kissed* »), qui contribue à créer une dynamique de gradualité et d'élan émotionnel, caractéristique du style oral ou expressif. Or, le français écrit ne tolère que rarement cette accumulation de coordinations, qui donne un effet pesant. Plusieurs candidats se sont laissé piéger par un calque syntaxique qui conservait chaque occurrence de la conjonction « et ». Ces propositions ont été systématiquement pénalisées. Comme développé dans les remarques générales, les traductions les plus réussies ont regroupé les actions en paires.

Le verbe « *cheer* » a posé problème à un certain nombre de candidats. Ceux qui ont traduit mot à mot par « acclamer » ou « célébrer » sans ajouter d'objet se sont heurtés à une difficulté grammaticale : ces deux verbes sont transitifs directs en français, contrairement à « *cheer* » en anglais, ici utilisé dans sa forme intransitive. Des solutions plus heureuses consistaient à paraphraser le verbe par des expressions telles que « laisser éclater leur joie » et « pousser des cris de joie », ou à utiliser le verbe « applaudir », que le jury acceptait également.

La traduction de « *shook hands* », qui a donné lieu à de nombreux calques fautifs, est évoquée dans les remarques générales à propos du pluriel distributif.

Segment 16 : and somebody went out for a case of beer and they all sang songs around the auditorium piano

et quelqu'un sortit chercher une caisse de bières, puis ils chantèrent tous des chansons autour du piano de la salle de spectacle

Comme dans le segment précédent, le recours à deux « *and* » successifs dans ce segment impose à nouveau d'accorder une attention particulière à la coordination. Traduire littéralement par deux « et » successifs (« et quelqu'un... et ils chantèrent... ») alourdit la phrase en français et produit un effet de redondance. Le jury a donc salué les candidats qui ont choisi de remplacer le premier « *and* » par une

virgule ou de varier les connecteurs, en optant pour un simple « puis » pour exprimer le second lien logique (« *and they all sang songs* »).

Le groupe verbal « *they all sang songs* » a pu sembler redondant à certains candidats, qui ont tenté d'éluder l'objet direct (« ils chantèrent ») ou d'avoir recours à des quasi-synonymes (« ils entonnèrent des airs »). Or, cette formulation volontairement simple, voire légèrement pléonastique, participe du ton naïf et festif du passage. Il s'agissait donc ici d'assumer la littéralité apparente de l'anglais, qui est en fait chargée d'une teinte stylistique de comédie collective, en restituant bien « chanter des chansons ».

Segment 17 : until the time came to agree, unanimously, that they'd better knock it off and get a good night's sleep.

jusqu'à ce que le moment arrivât de convenir, à l'unanimité, qu'ils feraient mieux d'en rester là et de s'accorder une bonne nuit de sommeil.

La subordonnée introduite par « jusqu'à ce que » tolérait l'usage du présent ou du passé du subjonctif (« jusqu'à ce qu'arrive le moment », « jusqu'à ce que le moment arrivât », « jusqu'à ce que vînt le moment », « jusqu'à ce que le moment fût venu »). Le jury a donc jugé que ces deux solutions étaient recevables.

« *Get a good night's sleep* » posait un problème de collocation : les verbes comme « avoir » ou « prendre » (une bonne nuit de sommeil) sont peu idiomatiques en français, contrairement à « s'accorder » ou « passer », solutions qui ont été valorisées.

Segment 18 : [Alinéa] “See you tomorrow!” they called, as happy as children,

[Alinéa] — À demain ! crièrent-ils, avec une joie enfantine,

Hormis les problèmes récurrents liés à la ponctuation du discours direct chez certains candidats, ce segment présentait peu de difficultés. Sur le plan lexical, la comparaison finale « *as happy as children* » a cependant parfois donné lieu à un contresens (« comme des enfants heureux ») qui témoigne d'une méconnaissance de la structure comparative. Par ailleurs, certains candidats ont opté afin de traduire « *children* » pour des termes trop familiers ou relâchés (« gamins », « gosses ») qui détonaient avec le ton globalement neutre de ce passage.

Segment 19 : and riding home under the moon they found they could roll down the windows of their cars and let the air in,

et sur le chemin du retour, au clair de lune, ils s'aperçurent qu'ils pouvaient baisser les vitres de leur voiture et faire entrer l'air,

Le début du segment posait la question du traitement de « *riding home* ». Les traductions trop littérales du verbe « *ride* » (« en roulant », « en conduisant ») nuisaient à la fluidité du français ; il convenait de privilégier une solution plus idiomatique comme « sur le chemin du retour » ou « en rentrant chez eux ».

L'expression « *under the moon* » nécessitait une reformulation pour éviter un calque maladroit. Ainsi, « au clair de lune » s'imposait comme la solution la plus naturelle, quand « sous un clair de lune » ou « sous la lune » étaient pénalisés.

En souhaitant montrer qu'ils avaient bien compris que les vitres des voitures se baissaient à l'aide de manivelles, certains candidats ont cherché à traduire isolément chaque élément du verbe « *roll down* », ce qui aboutissait à des propositions lourdes (« faire descendre les vitres en les roulant »). Un simple « baisser » ou « abaisser la vitre » convenait parfaitement.

Le nom pluriel « *their cars* » posait en outre la question du traitement de la distributivité, comme dans les segments 9 et 15, question abordée dans les remarques générales.

Segment 20 : with its health-giving smells of loam and young flowers.

et ses odeurs vivifiantes de terre et de jeunes fleurs.

Il était délicat de rendre le terme « *health-giving* » de manière idiomatique : il convenait d'éviter les calques maladroits tels que « bonnes pour la santé » ou « donnant la santé ». L'adjectif « vivifiant » et ses synonymes (« revigorant », « régénérant », « régénérateur »), trouvés dans plusieurs copies, ont été des choix pertinents.

Le mot « *loam* » constituait un véritable écueil lexical. S'il désigne spécifiquement la terre végétale riche en humus, sa rareté en anglais courant a surpris de nombreux candidats. Ceux qui ont choisi de contourner l'obstacle en parlant de « verdure », de « mousse » ou d'« herbe fraîche » ont certes produit des faux-sens, mais ont atténué la pénalité en privilégiant la cohérence contextuelle.

Segment 21 : It was the first time many of the Laurel Players had allowed themselves to acknowledge the coming of spring.

C'était la première fois que bon nombre des comédiens de la troupe du Laurier s'autorisaient à remarquer que le printemps était arrivé.

Ce segment a principalement posé des difficultés d'ordre temporel. L'imparfait était requis pour introduire la structure « *It was the first time* », conformément à l'usage français (« C'était la première fois que... »). Le passé simple, choisi par plusieurs candidats, ne convenait pas. En effet, le verbe « *be* » servait ici à établir un cadre temporel pour l'action. La traduction du *past perfect* anglais (« *had allowed themselves* ») ne pouvait pas être rendue par un plus-que-parfait en français (« s'étaient autorisés ») mais devait être traduite par un imparfait (« s'autorisaient »), comme expliqué dans les remarques générales sur le choix des temps.

Enfin, contrairement au segment 12, le verbe « *allow* » portait bien ici les notions d'autorisation et de permission. Il fallait donc le traduire en ce sens.

Segment 22 : [Alinéa] The year was 1955 and the place was a part of western Connecticut

[Alinéa] Nous étions en 1955, dans un coin de l'ouest du Connecticut,

Si l'imparfait était une fois de plus à privilégier pour établir le cadre temporel du récit (« Nous étions »), le choix du présent de narration (« L'histoire se passe en 1955... ») était envisageable dans ce segment, et le jury a accepté les propositions des candidats qui avaient fait ce choix.

Le segment « *the place was a part of* » a conduit certains candidats à produire des calques maladroits comme « l'endroit faisait partie de ». Une formulation plus idiomatique, comme « dans un

coin de » ou « quelque part dans », précédée d'une virgule, permettait de restituer le rythme du texte source. Le jury félicite les candidats qui ont su recourir à ces solutions.

Concernant « *western Connecticut* », le jury tient à faire deux rappels : l'adjectif « ouest » prend une minuscule en français dans ce type d'usage géographique courant, et il n'était ni nécessaire ni souhaitable d'ajouter « État du » ou « région de l'État du », formulations trop lourdes ou redondantes. « Connecticut » seul suffisait, car il s'agit d'un nom d'État aisément identifiable et ne portant pas le nom d'une ville qui pourrait créer un doute dans l'esprit du lecteur, comme c'est le cas pour New York.

Segment 23 : where three swollen villages had lately been merged by a wide and clamorous highway called Route Twelve.

dans lequel trois villages qui avaient grossi avaient récemment été réunis par une grande route, large et bruyante, la Route 12.

La forme au participe passé de « *swollen* » a été mal interprétée par plusieurs candidats, qui l'ont confondue avec « *swelling* », entraînant des contresens. L'accent n'est donc pas mis sur un processus en cours, mais bien sur le résultat visible d'un changement qui a déjà eu lieu : l'état de développement ou d'expansion atteint par ces villages au moment de leur réunion par la route.

La construction du groupe verbal « *had been merged* » a pu créer des difficultés. Beaucoup de candidats ont en effet opté pour le verbe « fusionner », qui impliquait de faire une modulation par la voix active et de procéder à un étoffement (« avaient fusionné à la suite de la création »). Le jury a également accepté une reformulation de toute la subordonnée avec une tournure de type « trois villages (...) qu'une grande route (...) avait récemment réunis » dans laquelle le complément d'agent en anglais était restitué en français sous la forme d'un sujet à la voix active.

« *Clamorous* » a conduit à des faux-sens ou à des créations lexicales hasardeuses (« * brouillante »). Le sens visé ici est celui d'un vacarme continu.

Enfin, beaucoup ont calqué « *Route Twelve* » (« Route Twelve », « Route Douze ») sans procéder à une adaptation culturelle pourtant indispensable. Or la norme en français est « la Route 12 » avec un article défini, un numéro en chiffres, et sans mention de « numéro ». On évitera donc « la route numéro douze » ou « la Route Twelve », anglicismes trop littéraux dans un contexte français.

Segment 24: The Laurel Players were an amateur company, but a costly and very serious one,

La Compagnie du Laurier était une troupe amateur, ce qui ne l'empêchait pas d'être coûteuse et très sérieuse,

Le jury a noté plusieurs faux-sens voire contresens dans ce segment. Ainsi, le terme « *company* » a été fréquemment mal interprété comme désignant une entreprise ou une société, sans prise en compte du contexte théâtral. « *Costly* » a également posé problème. Ce terme a parfois été mal compris, et certains candidats ont pensé qu'il s'agissait d'une troupe « exigeante », « aux frais d'adhésion élevés » ou encore « bien financée ». Il fallait cependant comprendre qu'elle coûtait cher aux participants, à l'organisation, etc. Les traductions heureuses comme « coûteuse » ou « onéreuse », proposées par de nombreux candidats, ont été acceptées.

De nombreux candidats ont mal perçu la structure concessive sous-jacente et se sont contentés d'un simple calque de structure, comme « La Compagnie (...) était (...), mais elle était (...) ». Plusieurs candidats ont par ailleurs fait des propositions syntaxiquement erronées, comme « mais une coûteuse et très sérieuse » ou « mais une qui était coûteuse... ». Le jury a néanmoins relevé d'habiles formulations dans lesquelles la concessive était davantage mise en valeur, telles que « Elle avait beau être une troupe d'amateurs, (...) ».

Segment 25 : carefully recruited from among the younger adults of all three towns, and this was to be their maiden production.

dont les membres avaient été recrutés avec soin parmi les jeunes adultes de ces trois villes, et cette pièce devait être leur tout premier spectacle.

Dans plusieurs copies, « *recruited* » a été envisagé comme une caractéristique générique de la troupe (« qui recrutait ses membres »), au lieu de reconnaître l'aspect accompli de l'action. Le temps correct est bien le plus-que-parfait de l'indicatif (« avaient été recrutés »), qui souligne que le recrutement est antérieur à l'action principale. L'adjectif « *younger* » a par ailleurs donné lieu à de nombreuses confusions entre le comparatif et le superlatif. La forme attendue est bien « les jeunes adultes » et non « les plus jeunes », car « *the younger* » désigne ici une catégorie générale, par contraste avec des adultes plus âgés.

De nombreux candidats n'ont pas su voir la valeur modale de la tournure « *this was to be* ». Or, le jury rappelle que « *is to* » exprime une projection dans l'avenir par rapport à un moment passé (valeur prospective), et implique ici une forme d'inéluctabilité : la pièce devait être ou allait être (et non « était » ou « serait ») leur tout premier spectacle.

Enfin, « *maiden* » renvoie ici à une première expérience. Des propositions telles que « leur toute première production » ou « leur spectacle inaugural », trouvées dans plusieurs copies, rendaient habilement cette idée. Il fallait en revanche proscrire toute proposition qui évoquait des termes tels que « virginal » ou « de jeune fille », qui aboutissaient à des non-sens lexicaux.

Proposition de traduction

Lorsque les derniers sons de la répétition générale se dissipèrent, les comédiens de la Compagnie du Laurier n'eurent rien d'autre à faire que de rester là, sans rien à faire, silencieux et démunis, en clignant des yeux pour regarder au-delà des feux de la rampe d'une salle vide. C'est tout juste s'ils osèrent respirer lorsque la petite silhouette solennelle de leur metteur en scène émergea des sièges nus afin de les rejoindre sur scène, qu'il tira dans un grincement un escabeau depuis les coulisses avant de grimper les barreaux jusqu'à mi-hauteur puis se retourna pour leur dire, s'éclaircissant la voix à plusieurs reprises, qu'ils étaient un groupe sacrément talentueux et un groupe merveilleux avec qui travailler.

— Ça n'a pas été une mince affaire, dit-il, tandis que ses lunettes, qui reflétaient discrètement la lumière, balayaient la scène. Nous avons eu tout un tas de problèmes, et pour être tout à fait franc, je m'étais plus ou moins résigné à ne pas espérer grand-chose. Eh bien, voilà : ça va peut-être paraître gnan-gnan, mais il s'est passé quelque chose, ce soir, sur scène. Ce soir, alors que j'étais assis là-bas, j'ai soudain su, tout au fond de moi, que c'était la première fois que vous mettiez tous du cœur à

l'ouvrage. Il posa une main, doigts écartés, sur la poche de sa chemise pour montrer à quel point le cœur était une chose simple et tangible ; ensuite, il referma cette même main et agita le poing, lentement et sans dire un mot dans une longue pause théâtrale, tout en fermant un œil et en laissant sa lèvre inférieure humide se retrousser dans une grimace de triomphe et de fierté.

— Faites la même chose demain soir, dit-il, et ce sera un spectacle du tonnerre.

Ils en auraient pleuré de soulagement. Au lieu de cela, tremblant, ils laissèrent éclater leur joie et rirent, se serrèrent la main et s'embrassèrent, et quelqu'un sortit chercher une caisse de bières, puis ils chantèrent tous des chansons autour du piano de la salle de spectacle jusqu'à ce que le moment arrivât de convenir, à l'unanimité, qu'ils feraient mieux d'en rester là et de s'accorder une bonne nuit de sommeil.

— À demain ! crièrent-ils, avec une joie enfantine, et sur le chemin du retour, au clair de lune, ils s'aperçurent qu'ils pouvaient baisser les vitres de leur voiture et faire entrer l'air, et ses odeurs vivifiantes de terre et de jeunes fleurs. C'était la première fois que bon nombre des comédiens de la troupe du Laurier s'autorisaient à remarquer que le printemps était arrivé.

Nous étions en 1955, dans un coin de l'ouest du Connecticut, dans lequel trois villages qui avaient grossi avaient récemment été réunis par une grande route, large et bruyante, la Route 12. La Compagnie du Laurier était une troupe amateur, ce qui ne l'empêchait pas d'être coûteuse et très sérieuse, dont les membres avaient été recrutés avec soin parmi les jeunes adultes de ces trois villes, et cette pièce devait être leur tout premier spectacle.

Claire CAZAJOUS-AUGÉ

Université Toulouse 2-Jean Jaurès

Avec la commission de version

II – ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Remarques préliminaires

La leçon est une épreuve à la fois exigeante et stimulante. Elle requiert de la part des candidats une connaissance approfondie des œuvres au programme, une compréhension fine de leurs enjeux ainsi qu'une familiarité avec les concepts littéraires et les outils méthodologiques. Si cet exercice peut impressionner voire intimider, il faut garder à l'esprit que son objectif demeure avant tout didactique : le candidat doit construire, à partir d'un énoncé notionnel ou citationnel, une démonstration solide et aboutie, destinée à un auditoire – en l'occurrence le jury – qui doit pouvoir suivre, comprendre et apprécier le raisonnement proposé. L'idéal, bien entendu, est de parvenir à convaincre le jury. Pour ce faire, il est essentiel que l'exposé soit clair, rigoureux, cohérent et illustré par de nombreuses citations qui doivent faire l'objet de micro-lectures.

Le déroulement de l'épreuve

La phase préparatoire se déroule en loge et dure cinq heures. Au fil de ces cinq heures, les candidats travaillent sur un sujet qu'ils ont choisi entre deux propositions. Ils ont à leur disposition les deux ouvrages correspondant aux deux sujets à traiter ainsi qu'un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation qu'il est recommandé de consulter. Il est en outre conseillé aux candidats d'apporter des post-it ou d'avoir recours à un système de marque-pages efficace, dans la mesure où ils ne sont pas autorisés à annoter de quelque manière que ce soit les ouvrages mis à leur disposition. À l'issue des cinq heures de préparation, les candidats sont escortés jusqu'à la salle d'interrogation. Ils sont autorisés à emporter l'ouvrage dont ils vont traiter ainsi que les feuilles sur lesquelles ils ont pris des notes. Signalons que seules l'introduction et la conclusion peuvent éventuellement être rédigées intégralement, le reste des notes ne doit pas l'être : le jury vérifie en fin d'épreuve. Cela signifie qu'il est impératif de veiller à mettre au point un système de notes dans lesquelles consigner le maximum d'idées avec la plus grande concision possible. La présentation se fait en anglais et dure trente minutes. Comme pour les autres épreuves, il apparaît donc indispensable que les candidats apprennent à gérer leur temps et à calibrer leurs notes sur leur temps de parole. Les trente minutes d'exposé sont suivies d'un entretien de quinze minutes maximum en français dans un format de questions-réponses.

Le choix du sujet

Les candidats ont le choix entre deux sujets, qui peuvent être notionnels ou citationnels. Il est recommandé aux candidats de s'entraîner aux deux types de sujet afin d'éviter d'être pris de court le jour du concours.

Le sujet notionnel :

Le sujet notionnel peut être constitué d'une ou de deux notions.

Parmi les sujets à notion unique de cette année, on donnera pour exemples : « *Perspective in Gawain and the Green Knight and David Lowery's The Green Knight* », « *Recreation in Twelfth Night* », « *Misconstruction in The Female Quixote* », « *Darkness in Nathaniel Hawthorne's Tales* », « *The Ordinary in T. S. Eliot's Collected Poems* » ou « *Forgetfulness in Wittgenstein's Mistress* ». L'écueil à

éviter est de traiter ce type de sujet sous le seul angle thématique, qui risque de conduire à un catalogue des occurrences du terme sans problématisation, à un exposé descriptif, voire à des considérations hors-sujet, surtout lorsqu'il s'agit de traiter, par exemple, un concept aussi trompeusement banal que « *the ordinary* » chez Eliot. Il est attendu des candidats qu'ils explorent pleinement les différentes des notions à l'étude : thématiques, diégétiques, narratologiques (si l'œuvre s'y prête), poétiques, formelles, etc. Le dictionnaire unilingue disponible en loge peut fournir un début de réflexion en s'appuyant sur la définition proposée, mais il convient de souligner qu'il ne s'agit pas d'un dictionnaire littéraire. Le sujet proposé sur *Gawain and the Green Knight* et son adaptation filmique invitaient notamment à un questionnement sur les points de vue narratifs, sur les différents niveaux du récit, sur les changements de registre discursif, sur le substrat symbolique chrétien mais aussi païen, et sur les phénomènes de réécriture. Il pouvait également être de bon aloi de s'intéresser au passage du moyen anglais à l'anglais contemporain ainsi qu'aux modifications que le traducteur contemporain a apportées au registre comme au lexique. De même, la transposition filmique permettait de sonder un large éventail de changements de perspectives, qu'elles soient d'ordre narratif, cinématographique (champ et contre-champ), voire ekphrastiques si l'on s'en tient à l'acception picturale du terme. Le sujet sur *The Female Quixote* appelait bien sûr un rappel de l'errance herméneutique de l'héroïne et de ses fréquentes erreurs de lecture quant aux situations dans lesquelles elle se trouve et aux personnages qu'elle rencontre. Il était opportun de réfléchir à ce phénomène dans sa dimension comique, satirique, voire parodique. De même, une réflexion poussée pouvait amener à se concentrer sur la construction du roman, la notion de variation, voire de répétition, au fil desquelles Arabella manque de prendre la mesure de ses errements.

Parmi les sujets à deux notions, on citera en exemple : « *Sound and silence in Sir Gawain and the Green Knight and The Green Knight* », « *Fact and fiction in The Female Quixote* », « *Flux and Reflux in Orlando* », « *Possibility and Necessity in Wittgenstein's Mistress* ». La première remarque à faire sur ce type de sujet est la nécessité absolue de traiter les deux termes de conserve. Non seulement il est primordial qu'ils soient traités à parts égales, mais il faut impérativement les mettre en relation dès l'ouverture de l'introduction (voir plus bas). On évitera donc toute progression du type : 1) première notion, 2) seconde notion, 3) notion 1 et notion 2. Pour ce qui est du sujet sur *Orlando*, il importait de borner le sujet, c'est-à-dire de définir judicieusement ses aires de pertinence. Il invitait en effet à prendre en compte la métaphore du fluide et du liquide dans une dynamique ininterrompue de renouveau, de progression et de suspension, de retour de la pensée sur elle-même, d'hésitation ou de correction au gré des changements d'identité, du passage du temps, etc. Il s'agissait donc, entre autres possibilités, d'allier des considérations sur la progression diégétique, l'évolution du personnage principal au fil de ses métamorphoses, à des allers-retours temporels (par le biais des sensations, sources de surgissement de souvenirs).

Le sujet citationnel :

Comme son nom l'indique, ce type de sujet propose une citation tirée d'une œuvre au programme, avec indication du passage précis où elle figure. En voici quelques exemples : « "*lively language*" (Fitt II, l. 1086, p. 93) in *Sir Gawain and the Green Knight and The Green Knight* », « "*What's your metaphor?*" (1.3.69-70, p. 175) in *Twelfth Night* », « "*chas[ing] the flitting mystery*" (p. 205) in *Nathaniel Hawthorne's Tales* », « "*Life and a lover*" (p. 130) in *Orlando* », « "*Memory and desire*" (l. 3, p. 53) in *T. S. Eliot's Collected Poems* », « "*To tell the truth*" (p. 140), in *Wittgenstein's Mistress* ». Ce type de sujet appelle l'élaboration d'une problématique à partir d'un énoncé de longueur variable tiré d'un

passage précis d'une des œuvres au programme. Le premier écueil à éviter est de ne pas resituer la citation dans son contexte. Il est attendu des candidats qu'ils indiquent à quel moment de l'intrigue ou du poème apparaissent les mots cités dans le sujet et comment ils sont à entendre à ce moment précis de l'œuvre. Ce propos préliminaire devrait ensuite permettre d'ouvrir l'investigation à l'œuvre tout entière. Si l'on prend l'exemple du sujet sur Hawthorne, on constatera qu'il est tiré de « The Artist of the Beautiful ». La citation arrive vers la fin d'un long paragraphe dans le premier tiers du conte. Le protagoniste chasse des papillons et poursuit un idéal de beauté qui matérialiserait ses aspirations artistiques, à l'instar des peintres et des poètes. Il fallait donc prendre en compte la dynamique propre à la formulation du sujet dans l'économie du conte avant de l'ouvrir au reste de l'œuvre. D'un point de vue diégétique, on pouvait souligner les nombreuses situations de quête (de son parent, dans « My Kinsman Major Molineux », ou de la Cité céleste, dans « The Celestial Railroad », toutes empreintes d'un sentiment récurrent de mystère, voire d'irréalité (que ce soit l'hallucination nocturne de Young Goodman Brown ou la fausse disparition de Wakefield). À la fragilité de la quête d'artistes-artisans tels qu'Owen ou Drowne répond celle d'Aylmer ou de Rappaccini. Il conviendrait peut-être également de se pencher sur l'exploration générique et esthétique entreprise par Hawthorne et comment il façonne son écriture de fiction à partir de matériaux historique, psychologique, symbolique et politique dans la brièveté imposée par le format du conte.

Conseils méthodologiques

La communication

Comme rappelé plus haut, la leçon est avant tout un exercice didactique. L'aspect communicationnel n'est nullement à sous-estimer. Il faut convaincre le jury, « l'embarquer » dans sa démonstration. Pour ce faire, il faut s'adresser à lui de façon claire, à un rythme ni trop lent ni trop rapide, qui devrait permettre la bonne compréhension des propos échangés. Avant même que ne débute l'épreuve orale, le jury rappelle aux candidats en anglais le déroulement de celle-ci, leur précise que la présentation se fait en anglais, qu'elle dure trente minutes et qu'elle est suivie d'un entretien en français de quinze minutes maximum. Il est également précisé qu'au bout de vingt-cinq minutes, les candidats se voient avertis d'un simple geste qu'il est temps de penser à conclure. Il ne s'agit pas de leur demander de mettre immédiatement terme à leur exposé mais bien de les inviter à cheminer vers leur conclusion, afin de ne pas être interrompus brusquement à la fin du temps imparti, aucun dépassement n'étant bien sûr autorisé. Il est également demandé expressément par le jury d'énoncer la problématique et le plan de telle façon qu'ils puissent être notés *verbatim*. C'est un point très important, auquel il est nécessaire de prêter la plus grande attention. Comme indiqué précédemment, l'exposé ne doit pas excéder trente minutes ; à l'inverse, une présentation trop brève est également sanctionnée. Il est donc essentiel de s'entraîner le plus possible à la rédaction de notes qui permettront un calibrage le plus précis possible. Comme rappelé plus haut, les candidats ont à leur disposition l'ouvrage dont ils traitent et le gardent avec eux jusqu'à la fin de l'épreuve. Il convient, lors de la citation de passages précis, de s'assurer que les membres du jury ont suffisamment de temps pour identifier les passages en question et pour les parcourir en même temps qu'ils sont lus par les candidats. De rares candidats se sont présentés sans livre, ce qui est à éviter. Lors de l'entretien, le jury peut, en effet, demander aux candidats de commenter à un passage précis, ce que l'absence de livre rendrait impossible.

L'introduction

S'il serait exagéré d'affirmer que tout se joue lors de l'introduction, il est indéniable qu'il s'agit d'une étape cruciale. Les termes du sujet (qu'il soit notionnel ou citationnel) doivent être posés dès le tout début (voir plus haut pour chaque type de sujet). Il n'est pas recommandé de citer un critique, ce qui pourrait faire craindre dès le départ un placage de cours et une démonstration empruntée à autrui et pas forcément adéquate en l'espèce. L'introduction pouvant être rédigée intégralement, il faut veiller à la lire ou à l'énoncer avec clarté et dans un rythme qui en permette la compréhension totale. Lors de l'annonce de la problématique, il faut se rappeler que le jury la prend en note (ainsi que le plan) mot à mot. Il arrive trop souvent qu'un candidat débite cette partie essentielle de l'introduction en donnant l'impression de ne pas se soucier du jury. Il faut garder à l'esprit que le cheminement argumentatif emprunté par un candidat n'est pas automatiquement compréhensible par autrui et qu'il faut donc progressivement amener son auditoire à souscrire au point de vue qui est présenté. Un écueil trop rarement évité est la longueur excessive de la problématique, comme si elle devait résumer l'entièreté de la présentation. Il est attendu, au contraire, que l'orientation générale soit esquissée en quelques mots, afin de susciter l'intérêt du jury et d'orienter favorablement l'écoute pour la suite. Le plan permettra d'affiner la problématique. Si celle-ci est posée sous forme de question indirecte, une vigilance particulière s'impose quant à l'utilisation erronée d'une inversion sujet / auxiliaire (en plus de l'incongruité de la formulation, plus généralement). On évitera ainsi le caractère agrammatical d'un énoncé du type: « ** I will show to what extent does K. tell the truth questioning if she is even able to do so as a narrator alone with the world* »...

L'annonce du plan doit être gouvernée par la même logique. Quel que soit le nombre de parties retenu (la tradition universitaire française favorise le plan tripartite, mais ce n'est nullement une obligation), le plan ne doit pas donner l'impression d'arriver sans aucune préparation préliminaire dans l'introduction. Le jury doit considérer qu'il est le développement logique et attendu des propos tenus en amont et resserrés autour de la problématique. On évitera les tournures à la française du type « *in a first / second / third part* » pour, parmi d'innombrables possibilités, un énoncé plus idiomatique comme « *I will first endeavour to show that, etc.* », ou « *my first / second / third part will deal with, etc.* ». Le plan doit être dynamique, il doit éviter de donner l'impression d'un assemblage d'idées sans relation les unes avec les autres ou avec tout ce qui a été dit précédemment dans l'introduction. Il ne faut pas craindre des énoncés trop simples. Une complexité excessive ne contribuera jamais, en revanche, à donner l'illusion de profondeur ou de subtilité. Elle risque au contraire de laisser le jury sur le bord du chemin. Dans le cas d'un sujet notionnel à deux termes, organiser l'exposé en une partie par notion constitue une erreur méthodologique majeure. À l'inverse, conjuguer justesse des idées et efficacité dans l'expression permet de capter l'attention du jury et de l'engager pleinement dans la démonstration.

La démonstration

L'argumentation développée doit viser la mise en œuvre des orientations annoncées dans l'introduction. Même si cela peut paraître artificiel, il est conseillé de veiller à maintenir un équilibre entre les parties qui la constituent. L'articulation entre les différentes parties doit suivre une progression logique. Si les notes ne peuvent être rédigées dans leur intégralité, il est fortement conseillé aux candidats de veiller aux transitions. Le jury attire l'attention sur la nécessité d'employer des mots de liaison entre les différents énoncés, qui marquent le déploiement de la pensée et renforcent la dynamique de la démonstration. Trop de candidats se contentent d'une répétition *ad nauseam* de bribes

de phrase telles que « *and there is* » ou « *so* ». Le premier énoncé crée chez le jury la sensation d'un catalogue, d'un collage d'idées sans réelle mise en lien entre elles. Le second peut donner aux candidats l'impression illusoire qu'ils avancent dans leur démonstration, quand bien même l'analyse reste des plus statiques.

De rares candidats annoncent, au début de chaque partie, les sous-parties qui la composent. Cela démontre une pensée organisée mais n'est en rien obligatoire. En revanche, il peut être judicieux de rappeler le titre de chaque partie au fur et à mesure de la démonstration. Il est source de confusion pour le jury qu'un candidat donne l'impression de traiter une partie annoncée, alors qu'il en développe en réalité une autre. Il est à cet égard crucial de veiller tout particulièrement à la transition entre la fin d'une partie et le début de la suivante, le but recherché à tout moment de l'épreuve étant de convaincre le jury de la logique d'une pensée menée de A à Z. De même, il faudra veiller à ne pas se contredire d'une partie à l'autre. Il est tout à fait recevable d'évoquer les aspects contradictoires d'une œuvre à la lumière du sujet traité. Il est toutefois maladroit de prendre le contre-pied d'affirmations énoncées quelques minutes plus tôt sans, justement, souligner la contradiction que l'on tente de sonder.

Les candidats devront démontrer une connaissance approfondie de l'œuvre dont ils traitent. Le livre en loge est à utiliser à bon escient, notamment pour retrouver les occurrences du ou des termes qui forment le sujet de la leçon. Dans le cas de *Wittgenstein's Mistress*, il était attendu qu'un sujet tel que « *To tell the truth* » conduise les candidats à utiliser les innombrables occurrences de l'expression et à les analyser dans différents contextes d'énonciation. La localisation des occurrences d'un terme doit impérativement s'accompagner de micro-lectures, qui vont mettre en lumière la capacité des candidats à naviguer entre démonstration globale et analyses détaillées.

À ce sujet, le jury apprécie l'utilisation de termes et de notions de critique littéraire. Comme indiqué plus haut, il n'est pas du tout exigé des candidats qu'ils citent des critiques. En revanche, un minimum de figures de style est exigible, ce que devraient permettre les micro-lectures. Il convient à chaque candidat de se constituer un bagage stylistique minimum. Les candidats doivent avoir une connaissance solide des figures de style élémentaires et des éventuelles différences entre les stylistiques anglaise et française. Ainsi l'allitération en anglais ne porte que sur la première lettre des mots. Trop de candidats voient un oxymore (composé de deux mots mis ensemble) là où il est plutôt question d'antithèse. Le contraire de la parataxe est l'hypotaxe (et non l'inexistante hypertaxe). Une confusion existe parfois entre antanaclase et paronomase. De même, la personnification gagnerait à se voir enrichie de notions telles que l'anthropomorphisme ou l'hypallage (quand il y est fait recours). On l'aura compris, le développement d'une problématique sur la longueur d'une démonstration requiert plusieurs compétences : pouvoir proposer une vision globale d'une œuvre à partir d'un thème donné, savoir naviguer à l'intérieur de l'œuvre et accompagner le jury dans cette pérégrination intellectuelle tout en appuyant sa démonstration sur une analyse fine de passages choisis à bon escient.

La conclusion

Une démonstration bien menée doit naturellement se conclure sur quelques propositions vouées à ouvrir le débat vers un horizon que trente minutes n'auront pas suffi à explorer. La conclusion peut être rédigée et doit donc être maîtrisée, la négliger reviendrait à affaiblir l'ensemble de la prestation. Bien sûr, le jury sera sensible aux signes de fatigue, bien naturelle après cinq heures de préparation et une demi-heure de présentation orale. Il est cependant dommage de se contenter – comme le fait la majorité

des candidats – de faire le résumé des idées présentées dans le reste de l'épreuve. S'il est tout à fait loisible de regarder en arrière avec le jury, ce dernier n'en appréciera que davantage les efforts visant à ouvrir la discussion vers des horizons de lecture au mieux esquissés au fil de la présentation. Il peut être judicieux d'indiquer en conclusion, par exemple, en quoi une œuvre soulève des questions génériques ou interprétatives ou en quoi elle peut éventuellement être mise en regard d'autres œuvres, qu'elle peut éventuellement avoir nourries ou avec lesquelles on pourrait la faire converser.

L'entretien

À l'issue de la présentation, le jury s'entretient pendant quinze minutes maximum en français avec les candidats. Si aucune note n'est décernée pour le français, le jury regrette que les candidats aient trop souvent tendance à employer un registre trop relâché. L'entretien a pour objectif de faire préciser par les candidats des idées que le jury souhaiterait voir élaborer ou nuancer. Il est donc plus que souhaitable que les candidats restent dans une posture académique et qu'ils aient recours à une langue correcte et à un registre adapté. On évitera ainsi l'utilisation de la négation sans « ne ». De même, les candidats s'assureront de connaître l'équivalent français des notions convoquées en anglais (et bien sûr, du titre des ouvrages et du nom des personnages lorsqu'il en existe une forme établie en français). Ainsi, dans *Wittgenstein's Mistress*, il fallait veiller à utiliser le nom francisé de personnages mythologiques tels que *Cassandra*, *Helen* ou *Orestes*, soit Cassandre, Hélène et Oreste. Comme pour la leçon, en conclusion, il faut veiller à maîtriser le format de l'entretien. Des réponses trop brèves vont conduire le jury à pousser les candidats dans leurs retranchements pour les amener à formuler une réponse la plus élaborée possible. Au contraire, des réponses trop longues risquent de limiter l'interaction avec le jury et peuvent conduire les candidats à s'enfoncer dans une démonstration fautive.

Dernières remarques

Les recommandations qui précèdent ont pour but d'aider du mieux possible les futurs candidats à se préparer efficacement à une épreuve exigeante. Le jury attend avant tout d'un candidat une démonstration qui dénote une bonne connaissance des œuvres au programme et de leurs enjeux principaux. On ne saurait donc assez insister sur la nécessité de lire et de relire les œuvres afin de pouvoir véritablement se les approprier. Cela facilitera une identification rapide des questions soulevées par les sujets proposés et permettra aux candidats de retrouver rapidement les exemples qu'ils souhaiteraient analyser devant le jury. Les lectures critiques sont importantes et permettent d'affiner la compréhension et d'enrichir une première perception. Mais rien ne remplacera une intimité réelle avec les œuvres, une maîtrise des outils stylistiques de base et un entraînement aussi régulier que possible.

Exemples de sujets proposés :

Shakespeare, *Twelfth Night*

« Recreation in *Twelfth Night* » ;

« *What's your metaphor?* » (1.3.69-70, p. 175) in *Twelfth Night* ».

Lennox, *The Female Quixote*

« Misconstruction in *The Female Quixote* » ;

« Fact and fiction in *The Female Quixote* ».

Hawthorne, *Tales*

« Darkness in Nathaniel Hawthorne's *Tales* » ;

« "*chas[ing] the flitting mystery*" (p. 205) in Nathaniel Hawthorne's *Tales* ».

Anonymous, *Sir Gawain and the Green Knight* / David Lowery, *The Green Knight*

« Perspective in *Sir Gawain and the Green Knight* and David Lowery's *The Green Knight* » ;

« Sound and silence in *Sir Gawain and the Green Knight* and *The Green Knight* » ;

« "*lively language*" (Fitt II, l. 1086, p. 93) in *Sir Gawain and the Green Knight* and *The Green Knight* ».

T. S. Eliot, *Collected Poems*

« The Ordinary in T. S. Eliot's *Collected Poems* » ;

« '*Memory and desire*' (l. 3, p. 53) in T. S. Eliot's *Collected Poems* ».

V. Woolf, *Orlando*

« Flux and Reflux in *Orlando* » ;

« "*Life and a lover*" (p. 130) in *Orlando* ».

Markson, *Wittgenstein's Mistress*

« Forgetfulness in *Wittgenstein's Mistress* » ;

« Possibility and Necessity in *Wittgenstein's Mistress* » ;

« *To tell the truth*" (p. 140) in *Wittgenstein's Mistress* ».

Éric ATHENOT

Université Paris-Est Créteil

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

L'épreuve d'explication de texte à l'agrégation externe d'anglais possède comme caractéristique première un temps de préparation limité, deux heures, ce qui vise avant tout à créer les conditions pratiques d'une confrontation directe, *ad hoc*, avec la page. Ni récitation de cours ni contrôle de connaissances, il s'agit de proposer au jury une lecture perspicace, précise et rigoureuse nourrie de réflexions argumentées, mais aussi une lecture personnelle, fruit d'un regard particulier porté sur l'extrait choisi, avec ce que cela suppose de choix herméneutiques et heuristiques décisifs. S'il n'est pas inutile d'insister un instant encore sur cet aspect, c'est au sens où il paraît important au jury que de futurs agrégés puissent faire montre d'une certaine autonomie interprétative, qui n'est autre que le pendant de la liberté de pensée et de l'esprit critique dont ils seront amenés tout au long de leur carrière à se faire les passeurs, parfois les hérauts, souvent les vigies.

Afin d'aider les futurs candidats à réussir cet exercice, et dans la lignée des précédents rapports que les futurs candidats peuvent aisément consulter, le jury tient à procéder aux quelques rappels suivants, tantôt pratiques, tantôt de plus ample portée.

L'introduction, tout d'abord, n'a nul besoin d'inclure un rappel biographique concernant l'auteur. Elle doit au contraire sans tarder situer le passage dans l'œuvre et, dans la mesure du possible, au regard des enjeux de l'œuvre qui s'y reflètent, selon la logique spécifique et donc nécessairement changeante de l'extrait donné. Autrement dit, un incipit ou presque, comme la scène deux de l'acte un de *Twelfth Night*, suppose que l'on mette en avant des enjeux différents de ceux qui caractérisent le saut d'Arabella dans la Tamise qui vient clore *The Female Quixote*. Le premier exemple pouvait être l'occasion d'une réflexion autour du motif attendu de la gémellité, le personnage de Viola n'étant introduit d'emblée qu'à demi, moitié inquiète d'un tout brisé par la perte supposée de son frère, motif qu'il était alors tentant de décliner selon différents types de disjonctions ou de renversements, tant dramatiques que verbaux. Le second, par contraste, invitait à condenser avec soin tout l'écheveau de tensions qui produit le télescopage tant attendu de l'imaginaire et du vraisemblable qui affecte l'esprit de l'héroïne, et d'en comprendre la mise à nu finale lors de son plongeon, chute pleine d'ironie pour une âme au verbe si haut. En somme, il convient d'accorder le degré et le type de recontextualisation attendue au texte choisi. Le jury a d'ailleurs pu constater que nombre de candidats ont su y veiller, par exemple s'agissant d'extraits de *Sir Gawain and the Green Knight*, dont il convenait de détailler avec soin les enjeux symboliques à l'intérieur d'un monde médiéval singulier. À l'inverse, les explications de texte extraites des *Tales* de Nathaniel Hawthorne exigeaient une attention narratologique assez immédiate, et peut-être un déploiement moins urgent, bien que tout aussi nécessaire, des questions propres au paysage culturel de l'auteur. On a pu regretter enfin les cadrages théoriques parfois trop lointains qui ont accompagné la lecture d'extraits du roman de David Markson, certes marqué par une forte sérialité, mais dont la lettre se devait d'être introduite néanmoins, et cela d'autant plus que ce texte fonctionne sur un mode éminemment appositif. Ces précisions s'imposent au sens où il convient non seulement de situer l'extrait, mais aussi tout simplement de décrire l'objet sous nos yeux afin d'en pointer les principales aspérités, dont l'exposé critique doit amener logiquement au point suivant.

On ajoutera que le fait de diviser le texte en sections délimitées par des numéros de ligne est à déconseiller. Rien n'empêche de poser une lecture qui fasse ressortir, quand cela est crucial, le caractère binaire, peut-être ternaire, d'un passage précis. Un poème d'Eliot comme « *Whispers of*

Immortality » apparaît clairement coupé en deux aussi bien d'un point de vue sémantique que visuel. Certains mouvements du texte médiéval au programme se prêtaient à un découpage précis en raison de la mise en scène de deux récits parallèles, comme les scènes croisées qui combinent chasse au renard et séduction de Gawain. Mais il importe de définir en priorité non des quantités, mais des tensions.

L'annonce de la problématique choisie (après l'exposé des enjeux du texte, lui-même établi à l'aide d'un bref compte-rendu de l'objet dramatique, poétique ou narratif concerné), mérite ensuite toute l'attention des candidats. Cela est d'autant plus vrai que le jury prend celle-ci en note, ainsi que l'annonce de plan qui suit. Or, force est de constater que chaque année la tendance semble être à l'étirement, parfois déraisonnable, de la problématique. Sans doute le fait que, fort logiquement, l'introduction soit le plus souvent rédigée n'est pas pour rien dans cette tendance. Il serait néanmoins utile d'y remédier. Tâchons d'illustrer le problème par quelques exemples. On pourrait ainsi se poser la question de savoir dans quelle mesure le fait de se demander si tel ou tel aspect du texte, exprimé à l'aide de concepts que l'on manque de temps pour définir, révèle, éclaire ou bien interroge utilement telle autre dimension du texte en question, elle-même à nouveau décrite de manière tout aussi abstraite – en ne pouvant pas davantage justifier les termes que l'on vient d'employer – ne serait pas le signe manifeste d'un propos mal maîtrisé, de surcroît desservi par la nécessité d'être dicté, ce qui ne peut à son tour que poser un défi supplémentaire aux candidats, tant du point de vue de la diction que de la syntaxe. Proscrire tout jargon, simplifier et raccourcir cette annonce, aller droit au but, dans une langue anglaise idiomatique qui fait ressortir l'essentiel, constituerait un réel bénéfice pour les candidats, sachant que l'exposé permettra ensuite très vite de présenter au besoin les concepts critiques complexes pertinents. Il en va de même, de toute évidence, s'agissant de la présentation du plan, qu'il est plus simple de penser comme une succession de titres courts que comme une longue et même phrase où il est aisé de se perdre.

La lecture du passage, que l'on peut placer librement aussi bien au début qu'à la fin de l'introduction, ou qui précède parfois l'annonce de problématique, peut concerner n'importe quel segment du texte, entre cinq et dix lignes. Il importe donc de justifier brièvement ce choix, ce qui permet déjà d'orienter la lecture qui va suivre, et de préparer cette mise en voix initiale qui représente une excellente opportunité de révéler la sensibilité critique des candidats.

Le développement lui-même se doit de répondre avant tout à deux objectifs, non moins valables que pour la leçon : adopter une perspective progressive ; permettre une bonne circulation dans le texte (ou dans l'œuvre en leçon). Il s'agit tout d'abord d'opérer par approfondissement, seul remède au risque de répétition propre à l'examen concentré d'un court extrait. C'est aussi là une façon de se garder du danger d'une lecture linéaire. Face à l'extrait d'*Orlando* situé aux pages 217-218, soit à la fin du roman, on pouvait par exemple commencer par dégager clairement la dynamique du conflit entre immobilité et mouvement qui frappe le personnage, d'abord découvert dans un ascenseur et qui termine au volant d'une voiture lancée à toute allure dans les rues, à l'image de la tension entre la nature immémoriale d'*Orlando* dans l'œuvre et le choix de Woolf de mettre en scène, en conclusion du récit, l'irruption du présent qu'elle donne à voir sous le prisme de la vitesse ou plus précisément de l'accélération. Il convenait cependant, en ce cas, de traiter d'abord de ce conflit en termes descriptifs très concrets, au plus près de la matière d'un récit marqué par les télescopages temporels nombreux. On pouvait ensuite

poursuivre avec une analyse des mécanismes déployés par le texte pour parvenir à créer ces découplages constants entre perception et répétition, entre singularité et récurrence, au sein de la conscience du personnage comme de celle du lecteur. Il devenait alors possible, dans un troisième temps, d'ouvrir sur divers aspects interprétatifs plus vastes, notamment la question du genre biographique à laquelle il était fait explicitement référence par la narration, et plus largement de prendre en compte les questions de synchronicité, d'harmonie et de chaos telles que le texte les met en relief.

D'autre part, il importe d'inviter le jury, avec pédagogie, à circuler dans le texte aussi fréquemment et densément que possible. Un propos trop déconnecté de la lettre du texte, à laquelle il ne serait fait que ponctuellement référence au profit d'un exposé général, va contre les attentes de l'exercice. Comme en témoigne la numérotation des lignes ou des vers du texte proposé, le jury s'attend à être invité à relire tels ou tels segments. Plutôt que de faire référence au texte en fin de raisonnement à la façon d'un simple moyen de validation rhétorique, pourquoi ne pas commencer par souligner que, comme on le voit en tel ou tel endroit du texte, un phénomène particulier est à l'œuvre, avant de le décrire, de l'analyser, de l'interpréter plus avant ? Les plus belles prestations entendues cette année émanèrent de candidats qui surent démontrer une réelle aisance interprétative, s'arrêtant tantôt en un lieu de l'extrait, puis reprenant le fil d'un propos complexe avant de rebondir à nouveau sur le texte. Comme le soulignait déjà le rapport de l'année dernière, le recours trop systématique à la construction existentielle « *There is ...* », ou « *There is also* », et/ou à sa paraphrase plus vague encore, « *We have* », n'est guère propice à la finesse. De plus, il dénote un propos nécessairement statique. Rien n'interdit d'employer ces constructions, mais lorsque l'ensemble de la prestation est structuré par des expressions de ce type, l'effet catalogue est redoutable. Il est plus sage de débiter par un argument critique ou un phénomène à l'œuvre dans l'extrait que l'on souhaite évoquer, puis de solliciter un passage à l'appui de cette lecture, passage que l'on entreprend d'analyser. C'est alors le candidat qui mène l'explication, et non le texte ; or ce sont bien les candidats qui intéressent le jury.

Du point de vue de l'**expression**, on constate également que plus l'exposé est déconnecté du texte, plus le propos s'en abstrait, et plus les problèmes d'idiomaticité sont nombreux. L'emploi trop fréquent de formes impersonnelles (« *it is said that...* »), combiné à un recours trop systématique aux structures mentionnées ci-dessus témoigne d'une forme de désengagement par rapport à l'examen du texte en plus d'une connaissance insuffisante des outils – et donc du lexique – de l'analyse littéraire. Si les polysyllabiques d'origine grecque sont nombreux dans les glossaires que connaissent les candidats en ce domaine, précisons que le jury n'en fait pas collection ; il est cependant sensible à l'emploi à bon escient de ces termes. Il en va de même des questions de scansion, fréquemment délaissées, qu'il s'agisse des vers de Shakespeare autant que de ceux de T. S. Eliot. Les candidats utilisent enfin fréquemment des termes ou concepts précis sans en expliciter le sens, ni les exploiter suffisamment. Pour la clarté du propos, on ne saurait trop conseiller d'en justifier la pertinence afin que ces termes (« *irony* », « *metatextuality* », « *the uncanny* », par exemple) enrichissent l'analyse, au détour d'une simple phrase expliquant ce qui motive tel emploi à tel moment de l'analyse et comment ce concept fonctionne ici.

Le temps de l'**entretien**, enfin, d'une durée maximale de quinze minutes, qui suit l'exposé de trente minutes maximum des candidats, a très majoritairement pour objet de préciser les contours du propos qui vient d'être tenu, d'en justifier ou clarifier certains points et, dans le meilleur des cas, de poursuivre l'échange. En procédant à rebours, on dirait que l'exposé a pour objet de préparer, voire de stimuler

l'échange à venir à la façon d'un réel dialogue, et non de s'en prémunir comme d'un interrogatoire redouté. Si la réponse échappe au candidat, il est tout à fait possible de le dire. À l'inverse, il convient d'éviter d'être trop volubile, afin de permettre une bonne circulation de la parole. Dans l'ensemble, les questions du jury s'efforcent de ramener l'attention du candidat vers le texte, non pas dans le seul but de pointer des oublis, mais de façon à faire ressortir des éléments qu'il pourrait être utile de commenter également, ou bien d'intégrer rétrospectivement à l'analyse. Par exemple, l'extrait déjà cité de l'œuvre de Lennox débutait, page 404, par la formule « *Posses'd with this Belief* » ; il a ainsi été demandé à tel candidat de revenir sur les sens possibles de cette possession, à la veille de la quasi-conversion finale du personnage. Les multiples occurrences de « *Let me start over* » dans l'extrait de *Wittgenstein's Mistress* (pp. 229-231) ont été l'objet de questions relatives à la nature épistolaire du passage, à la façon d'une lettre sans cesse recommencée.

Une brève remarque formelle en guise de **conclusion** : les formules assez creuses servant à diriger l'attention du jury qui vers l'avant (« *this reminds us of...* »), qui vers l'après (« *foreshadowing* », parfois aussi « *foregrounding* »), ne devraient être utilisées qu'avec la plus extrême parcimonie. Si l'inscription de l'extrait dans l'œuvre importe, c'est notamment lorsque le passage débute, comme c'est parfois le cas, par une structure anaphorique qu'il faut alors résolument élucider (un extrait d'*Orlando* commençait ainsi par la formule : « *Those were her words...* »). Autrement, l'impression donnée au jury est celle d'un évitement de l'extrait au profit du reste de l'œuvre.

À titre d'exemple, voici enfin une problématique et annonce de plan qui ont su convaincre, à partir d'un extrait de l'œuvre de Markson, pp. 229-231, de « *Ah, me....* » à « *... not really a cat but only still a kitten.* »

This excerpt shows Kate's attempt at a connection with herself through internal dialogue even as she dismembers her own narration. I will study this process by analysing the text in three different ways:

- 1) *First, I will read the text as a game presented "in a spirit of fun" (l. 75).*
- 2) *Then, I will examine how the narrator composes her text as a failed archive.*
- 3) *Lastly, I will consider the play in the text between identity, identification and copying.*

Cet exemple, qui, du reste, n'est pas un cas isolé, prouve que la mise en œuvre des préconisations et des conseils de méthode formulés année après année dans les différents rapports du jury peut donner lieu à des prestations de très grande qualité

Exemples de sujets proposés lors de la session 2025 :

Shakespeare, *Twelfth Night*

Act I, Scene 2, ll. 1-61, pp. 165-170 ;

Act IV, Scene 2, ll. 10-70, pp. 306-312.

Lennox, *The Female Quixote*

Book VI, chapter III, pp. 252-253 (« recollecting » => « armed ») ;

Book IX, Chapter IX, de « *Possess'd with this Belief...* » à « *... gentle Reader, exactly as follows* », pp. 404-405.

Hawthorne, *Tales*

« Dr. Heidegger's Experiment », de « *But they were young...* » à la fin de la nouvelle, pp. 144-145 ;
« Rappaccini's Daughter », de « *Up rose the sun* » à « *beyond all other knowledge* », pp. 244-245.

Gawain / Lowery

Fitt III, ll. 1178-1211, pp. 98-101;
Fitt IV, ll. 2160-2196, pp. 164-167.

T.S. Eliot

The Waste Land, « What the Thunder Said », ll. 1-38, pp. 66-67 ;
« Journey of the Magi », pp. 99-100 ;

Woolf, *Orlando*

Chapter VI, de « *Those were here words...* » à « *... irises and fritillaries?* », pp. 230-232 ;
Chapter VI, de « *But descending in the lift again...* » à « *... to the right, straight on again* », pp. 217-218.

Markson, *Wittgenstein's Mistress*

De « *To tell the truth it has actually...* » à « *... one is in no way ignoring that rain.* », pp. 202-204;
De « *Ah, me....* » à « *... not really a cat but only still a kitten.* », pp. 229-231.

Xavier KALCK

Université de Lille

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

I. Présentation de l'épreuve

Cette année, le programme d'option de civilisation portait sur les trois questions suivantes : « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) » ainsi que, reconduites pour la session 2025, « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 » et « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) ». Sur l'ensemble des questions, le jury a pu entendre de très bonnes, voire d'excellentes prestations, qui témoignaient à la fois d'une maîtrise du programme et de la méthode de la leçon, et qui présentaient une argumentation et une réflexion solides, étayées par des connaissances à la fois riches et précises. En revanche, le jury a pu aussi constater certaines lacunes, sur le fond et la forme, et plusieurs conseils seront ici donnés.

Il convient de rappeler que les membres du jury n'ont en tête aucune problématique ou plan « uniques », à attendre absolument. En revanche, afin de pouvoir traiter un sujet de leçon de manière satisfaisante, il est indispensable que les candidats connaissent le format de l'épreuve, qui s'apparente à la dissertation, et se soient astreints à un entraînement régulier en temps limité. Prêter attention au temps est fondamental car, comme rappelé dans le rapport de la session 2024, il est dommage d'entendre un exposé pertinent qui ne peut aboutir en raison d'une longueur excessive.

Les candidats ont cinq heures pour préparer une réflexion structurée sur un aspect spécifique de la question au programme et peuvent choisir entre deux sujets, qui portent toujours sur deux questions différentes. Ils disposent, dans la salle de préparation, d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation, qui doivent être utilisés à bon escient. Au terme du temps de préparation, les candidats sont accompagnés par les appariteurs dans la salle d'interrogation. L'un des membres du jury commence par demander au candidat quel sujet il a choisi, puis lui rappelle les consignes. **L'exposé en anglais dure trente minutes au maximum.** Au bout de vingt-cinq minutes, le jury indique au candidat qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé. Le but n'est pas de l'abréger de façon abrupte, mais de s'assurer que l'essentiel sera dit et que la conclusion pourra être exprimée de manière pertinente et développée. L'exposé est suivi **d'un entretien en français** avec le jury, d'une longueur maximum de quinze minutes.

L'importance de l'entretien doit être rappelée : il a pour but d'inviter les candidats à préciser ou nuancer leur analyse et certains points de leur argumentation, ainsi que d'approfondir des développements que le format de l'exercice ne permet pas toujours de détailler. Cette partie de l'épreuve doit être considérée comme une discussion ouverte et le candidat doit se montrer réceptif aux questions du jury. Il lui sera ainsi possible de préciser ou nuancer son propos, ainsi que de corriger d'éventuelles erreurs factuelles. Il est conseillé de trouver **un bon équilibre entre concision et pertinence**, afin de permettre aux trois membres du jury de poser des questions. Les candidats qui savent saisir les occasions que leur fournit le jury peuvent ainsi améliorer leur prestation, parfois de manière significative.

À la fin de l'épreuve, un membre du jury demandera de consulter les notes du candidat, afin de vérifier qu'elles ne sont pas entièrement rédigées – seules la rédaction de l'introduction et de la conclusion sont tolérées.

I. Rappel de la méthode et écueils à éviter

1. Analyse des termes du sujet

Les sujets soumis aux candidats sont de deux types. Un sujet dit « **notionnel** » invite le candidat à discuter une ou plusieurs notions liées à une des trois questions au programme, tandis qu'un sujet dit « **citationnel** » comporte une citation toujours liée à l'une des trois questions, issue d'une source primaire ou secondaire. Dans les deux cas de figure, il convient de dégager les multiples questions sous-jacentes posées par les termes du sujet.

Dans le cas d'un sujet « notionnel », il est initialement conseillé de travailler sur la polysémie du terme (avec l'aide éventuelle du dictionnaire unilingue), ainsi que de mener une réflexion approfondie sur les différents sens qu'il est possible d'assigner à la notion même. Il faut ensuite se demander **de quelle manière la notion étudiée éclaire la question au programme**, car la formulation d'une problématique à la fois claire et pertinente procède de telles interrogations. Dans le cas de deux notions, il s'agit de s'interroger sur leurs liens réciproques : sont-elles complémentaires ou contradictoires ? Les deux notions entrent-elles en résonance ou en tension ? En se fondant sur les différentes acceptions respectives des termes, il est possible de mettre au jour des pistes d'analyse qui mènent à une argumentation approfondie. L'importance d'un plan « dynamique » et structuré, **qui atteste d'un véritable cheminement intellectuel**, doit être rappelée.

Prenons l'exemple de la notion « *convergence* », dans le cadre de la question « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) ». Son traitement ne saurait se limiter au rapprochement d'ordre idéologique entre différents mouvements : il fallait également prendre en compte les différents sens du terme (ainsi qu'établir des différences avec des termes connexes comme « *consensus* » ou « *agreement* ») et ses manifestations concrètes. Par exemple, cette convergence avait-elle réussi à fédérer des personnes issues de différentes classes sociales ? S'est-elle mise en place de manière progressive ou spontanée ? La question du succès ou de l'échec de ces dynamiques contribuait également à enrichir l'argumentation, tout comme l'étude de différents rassemblements, car *la convergence ne s'est pas seulement opérée dans le temps, mais aussi dans l'espace*. Mentionner la notion contraire, la « divergence », ouvrait la porte à une perspective dialectique et la prise en compte du regard porté par les divers courants historiographiques permettait d'introduire un recul tout à fait approprié dans cette étude.

Dans le cas d'une citation, la définition concise de **tous** les termes-clés se révèle indispensable, car elle permet de saisir l'argumentation de la citation et la **thèse** qui émerge de celle-ci. Il est ensuite capital de reformuler cette thèse, avant de la discuter et d'en proposer une analyse critique – c'est-à-dire, la remettre en question et/ou l'évaluer au regard de l'historiographie. Une leçon qui omettrait d'illustrer le propos de la citation avant de la discuter révélerait un défaut majeur dans la méthode et ne mènerait qu'à une approche superficielle du sujet. Une citation de l'historien John Whyte relative à la question « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) », publiée en 1990, alors que le conflit était encore loin d'être « résolu », invitait à discuter l'importance des facteurs « endogènes » dans la genèse des « troubles », selon une « école de pensée ». Récapituler les différentes interprétations historiographiques (nationaliste, unioniste, marxiste ou mise en avant d'un conflit interne) se révélait indispensable à une mise en perspective approfondie ; mentionner l'expression de « méta-conflit », utilisée par John McGarry et Brendan O'Leary dans *Explaining Northern Ireland* (1995), contribuait à

enrichir la discussion (malgré la date de publication ultérieure à 1990 et à condition de prendre en compte cette donnée).

Le **paratexte**, ainsi que le **contexte** d'écriture d'une citation particulière, fournissent donc des informations capitales et permettent de replacer le propos dans une période précise, ainsi que dans un courant historiographique donné. Pour la question « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 », le regard sera différent, si une citation relative à la Guerre Froide est issue d'un ouvrage publié dans les années 1990 (alors que ce conflit plus ou moins larvé venait de se terminer) ou d'un ouvrage publié ultérieurement (dans les années 2010, par exemple, car le recul historique et le contexte d'écriture permettaient déjà une appréhension différente de cette période).

Les sujets de leçon portent, en général, sur l'ensemble de la période étudiée, mais il arrive qu'une citation porte spécifiquement sur une période précise (par exemple, la Guerre Froide, dans le cas des relations entre les États-Unis et l'Amérique latine) ou une période-charnière. Il est conseillé au candidat de préciser et justifier le cadre chronologique retenu dès l'introduction.

2. L'importance de l'introduction

L'introduction, où le candidat doit déjà faire preuve de concision, permet de poser les jalons de l'analyse et comprend les étapes suivantes : - expliciter les termes du sujet ; - préciser le cadre chronologique ; - exposer les différentes pistes de l'analyse ; - formuler une problématique ; - enfin, annoncer un plan.

La question de la **problématique** est toujours délicate. Celle-ci peut se définir comme une question sous-jacente soulevée par le sujet proposé, qui détermine « l'angle d'attaque » et la manière de traiter celui-ci. Elle peut être exposée aussi bien à la forme interrogative que par une question indirecte. Les candidats sont invités à la formuler clairement et, si nécessaire, à ralentir leur débit au moment de son exposition, car le jury doit pouvoir la comprendre et la noter en intégralité. Les problématiques inutilement longues ou celles qui demeurent trop vagues doivent être évitées.

Dans le cadre de la question « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) », la notion « *pathways* » a été proposée comme sujet. Dans ce cas, une problématique telle que « *To what extent can the social protests be considered as connecting or diverging pathways?* », qui se contente d'établir un lien entre la notion et la question au programme, est insuffisante. Une analyse de la polysémie du terme demeure indispensable pour bâtir une question qui tient compte de la complexité du sujet, tout en l'exprimant de façon claire. Ainsi, « *To what extent can 19th-century protesters be considered as trail-blazers, as they plotted their way towards emancipation and civil rights?* » se révèle une problématique plus pertinente, car elle comporte déjà un angle d'attaque, en lien avec la notion de progrès. L'approche téléologique, ainsi que la portée du cheminement, peuvent ensuite être débattues dans le développement.

Le **plan** correspond aux différentes parties du raisonnement et montre la manière dont le candidat est capable de structurer sa pensée. Il peut être thématique ou chronologique, mais plusieurs écueils sont à éviter :

- une narration linéaire sans aucune perspective, qui peut s'apparenter à la récitation d'un cours ;
- un plan sans lien avec la citation ou la notion à l'étude.

Il faut, au contraire, **veiller à « s'approprier » le sujet**, à le maîtriser au cours des cinq heures de préparation, afin d'en livrer une étude argumentée. Les candidats ayant livré les meilleures prestations

n'ont jamais perdu le sujet de vue tout au long des différentes parties de la leçon. L'essentiel est de pouvoir apporter une réponse argumentée et structurée aux questions soulevées par la notion ou la citation.

3. Développer l'argumentation

Si la récitation de cours n'est pas bienvenue, des connaissances riches et précises sont néanmoins indispensables à une bonne prestation. Il est souvent fort judicieux de mentionner des événements majeurs ou des notions centrales pour chaque question : par exemple, l'Accord du Vendredi Saint (« *Good Friday Agreement* »), en 1998, la politique d'endiguement (« *Containment Policy* ») et ses conséquences sur les relations entre les États-Unis et l'Amérique latine ou, enfin, le « Massacre de Peterloo », du 16 août 1819. La mention ou la description plus ou moins étayée de ces événements doit toujours être mise en perspective, car une leçon ne doit pas s'apparenter à un inventaire. Il est fondamental, au contraire, de choisir les exemples avec pertinence et d'établir, avec discernement et clarté, la manière dont ils sont susceptibles d'éclairer la notion ou la citation à l'étude. Il faut également veiller à ne pas s'écarter du sujet : pour cela, la notion ou la citation doit demeurer le centre de préoccupation des candidats.

Le propos doit être bien mené et, comme dans le précédent rapport, les règles élémentaires de l'argumentation vont être ici rappelées. Chaque grande partie correspond à une **idée générale**, chaque sous-partie se construit autour d'une **idée plus précise** et se trouve étayée par plusieurs **exemples**. La progression d'une partie à l'autre passe nécessairement par les **transitions**, car le passage sans transition d'une partie à l'autre produit l'effet d'une présentation plutôt décousue. Le jury s'attend également à ce que les candidats procèdent à des **microanalyses**, qui témoignent de leur capacité à réfléchir en mobilisant des exemples précis. D'autres exemples pourront fournir des transitions en illustrant, par exemple, la complexité ou l'ambivalence d'un événement ou, encore, d'une mesure d'ordre politique.

La connaissance de différents courants historiographiques aide à bien appréhender le paratexte, ainsi qu'à enrichir l'argumentation. Cependant, le jury constate souvent que des références de ce type demeurent superficielles ou arrivent de manière impromptue. Il faut, au contraire, **mettre l'historiographie au service de l'argumentation générale**, afin de faire progresser celle-ci : par exemple, déceler des subtilités entre différents courants ou montrer en quoi une citation illustre ou infirme telle ou telle tendance se révèle fort judicieux. En revanche, une brève mention de l'historiographie pouvant être comparée à du « saupoudrage » ne saurait être retenue comme un élément pertinent dans l'argumentation.

Enfin, la **conclusion** ne saurait se limiter à un simple résumé de l'argumentation. Elle doit permettre **d'apporter une réponse à la problématique**, de mettre en perspective la question soulevée, ainsi que d'ouvrir sur un débat encore plus étendu. L'une des pistes consiste à élargir le cadre de l'étude (aussi bien dans le temps que dans l'espace), afin de faire preuve de recul et d'inscrire la question dans un temps plus long.

4. Les qualités attendues en expression orale

Une leçon digne de ce nom correspond donc à une démonstration claire et structurée, présentée dans une langue intelligible et de bonne tenue. Les candidats doivent démontrer à la fois leurs connaissances, leurs capacités d'analyse et d'argumentation, leur logique, ainsi que les qualités d'ordre

pédagogique requises pour un futur professeur agrégé. Il importe aussi, dans l'entretien, de tenir compte des questions du jury et de faire preuve de la plus grande clarté possible. L'importance de la présentation formelle doit également être soulignée : le début doit être fluide sans être précipité, l'élocution claire et la voix audible.

Il convient également d'adopter un registre de langue soutenu, en français comme en anglais, et de se garder d'employer des formules familières ou trop vagues. Le jury appréciera un propos exprimé dans une langue riche et précise.

5. L'utilisation des dictionnaires

Comme il l'a été mentionné, le dictionnaire unilingue peut permettre aux candidats d'obtenir un premier aperçu du sujet par la vérification du sens de certains mots-clés et les candidats, en cas de doute, ne devraient jamais hésiter à le consulter dans ce but. Le dictionnaire de prononciation permet de vérifier la prononciation et l'accentuation correctes de mots fréquemment utilisés par le candidat au cours de son exposé et les quelques mots ci-dessous constituent autant d'exemples de termes dont la correction est indispensable : « *law* », « *government* », « *politician* », « *Parliament* », « *compromise* », « *reform* », etc.

III. Exemples de sujets et propositions de corrigé

Au cours de la session 2025, le jury a pu entendre de très bonnes, voire d'excellentes prestations qui ont révélé une connaissance approfondie des différentes questions au programme, ainsi qu'une réelle maîtrise de la méthode de la leçon. Les deux exemples ci-dessous attestent des qualités précédemment mentionnées.

1. Sujet notionnel / « Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »

« Dissent »

Dans l'introduction, la candidate procède à la définition du terme étudié et les opinions conflictuelles qui peuvent émaner de celui-ci et précise la différence fondamentale entre les « Nationalistes » et les « Unionistes ». Plusieurs arguments, par ailleurs, enrichissent déjà la discussion : - la perspective religieuse, qui semble empêcher une réconciliation entre divers courants de pensée ; - le rôle des gouvernements britannique et irlandais, soulevant déjà ainsi la question de la dissidence politique vis-à-vis de chaque État ; - cependant, la question de savoir si des institutions *officielles* pouvaient « encourager » les mouvements de dissidence de manière plus ou moins ouverte se posait également. Cette progression logique menait la candidate à établir une différence entre un paradigme « externe » et « interne » et à articuler sa problématique autour de la remise en question de deux blocs monolithiques, avant d'annoncer le plan suivant :

I. The 'us against them' rhetoric.

II. The importance of external factors.

III. The dissenters' ideas and opinions: a new way forward?

Dans la première partie, la candidate propose une discussion sur la notion de « conflit interne », non seulement en explicitant les interprétations des Nationalistes et des Unionistes, mais en mentionnant une possible manipulation du conflit par les autorités britanniques. L'opinion selon laquelle les Irlandais du Nord étaient tenus pour responsables des « troubles » était ainsi remise en question et quelques

rappels historiques antérieurs à 1969 étaient également bienvenus. Dans cette rhétorique, s'affirmer comme « différent » posait déjà les jalons d'une division et le conflit entre Nationalistes et Unionistes ne semblait accorder aucune place à une possible « troisième voie ». Les imperfections des Accords du Vendredi Saint, pourtant censés mettre fin au conflit, sont mentionnées à la fin de cette partie.

Dans la deuxième partie, la question de savoir qui était responsable de l'occupation de la province de l'Ulster est tout d'abord soulevée, puis la candidate illustre le propos par la mention de la Constitution de la République d'Irlande et les déclarations du Premier ministre irlandais John Lynch, en 1969. Les manifestations de dissidence en Irlande du Nord sont ensuite étudiées dans une perspective critique – tout particulièrement, les divisions au sein de l'IRA, qui se révèlent très pertinentes en ce sens. La montée de la violence et les responsabilités de l'État britannique sont ensuite traitées (en particulier, les questions de la torture et des fausses dépositions), avant que la candidate n'analyse la répression de ces mouvements dits « dissidents ».

Dans la troisième partie, l'importance de la dissidence dans le processus de paix est rappelée et mène à un débat sur la fragilité des accords, car le risque de retomber dans la violence était bien réel. Le rôle d'autres pays ou d'institutions supranationales (les États-Unis et l'Union européenne, respectivement) et leur approche conciliatrice en constitue la suite logique et, suivant le contexte et l'avancée des négociations, plusieurs responsables ont fait part d'un changement d'opinion, voire d'allégeance. Les divergences entre le *Sinn Féin* et le *SDLP*, tout comme d'autres exemples d'actions violentes (comme l'assassinat de Lord Mountbatten, en 1979), sont ensuite mentionnés, avant d'en venir au changement de perspective de la part des Unionistes, qui peut être interprété comme un exemple de dissidence « spontanée ».

La conclusion remet alors en question l'opinion selon laquelle des vues fondamentalement opposées ne sauraient être réconciliées et s'interroge sur le rôle ambigu respectivement joué par les gouvernements britannique et irlandais. La question de la distorsion des faits ouvre la porte à un débat plus élargi.

En plus d'une excellente connaissance de la question (traitée dans son ensemble) et de la démonstration d'indéniables qualités d'argumentation, la candidate a utilisé un vocabulaire riche et précis. La clarté de son propos, enrichi par des références à l'environnement médiatique et culturel, comme le film *Au Nom du père* (*In the Name of the Father*, 1993), correspondait aux attentes du jury.

2. Sujet citationnel / « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) »

« Some historians of the radical movement contend that the increasingly institutionalised form of radical sociability posed new challenges for women wishing to participate in wider radical culture » (Christina Parolin, *Radical Spaces: Venues of Popular Politics in London, 1790-c.1845*, Canberra, Australian National University Press, 2010, p. 253).

Dans l'introduction, la candidate définit les notions d'« espace » et de « sociabilité » avant de rappeler l'historiographie relative à la question, en particulier, l'importance respective de l'historiographie dite « *whig* » et de « l'histoire par le bas » (« *history from below* »). Les opinions de Dorothy Thompson ou de Katrina Navickas relatives à la marginalisation des femmes dans les mouvements protestataires sont également mentionnées. Le choix de se concentrer plus précisément sur la période allant de 1815 à 1832 est ensuite justifié par la plus grande place apparemment accordée

aux femmes dans les mouvements dits « radicaux » et l'enjeu principal du débat autour de la citation consiste à établir de quelles manières les femmes, en tant que personnes individuelles ou regroupées en association, ont pu trouver de nouvelles manières de faire entendre leur voix, malgré des formes de sociabilité qui les excluaient. Cela explique la problématique choisie : « *How was the involvement of women in radicalism shaped by a gradual exclusion from the movement, leading them to develop their own form of radical sociability?* »

Le plan qui en découlait était largement chronologique et se divisait de la manière suivante :

I. The involvement of women from 1815 to 1818.

II. The formal exclusion from radical sociability and the development of another form of sociability from 1819 to 1832.

III. Activity in a wider 'radical culture'.

Dans la première partie, la candidate rappelle l'importance des femmes dans le combat pour l'abolition de l'esclavage, avant d'affirmer que les revendications les plus radicales incluaient déjà l'égalité parfaite, en théorie, entre hommes et femmes. Grâce à de nouvelles formes de sociabilité, les mouvements radicaux ont ainsi étendu leur influence, même si les femmes demeuraient exclues de certains « espaces ». Le propos est ensuite illustré par différents exemples, comme le mouvement des *Luddites*, uniquement composé d'hommes, mais aussi la mention de femmes comme Mary Fildes, présidente de la *Manchester Female Reform Society*, en 1819. L'« agentivité » des femmes se trouve ainsi mise en avant, même si leur implication dans les mouvements radicaux peut être mise en question.

La deuxième partie s'attache aux décisions d'exclure les femmes des différentes formes de sociabilité, souvent prises par les autorités. L'hostilité des francs-tenanciers (« *yeomanry* ») à leur égard est également soulignée, tandis que les femmes dites « radicales » se trouvaient exclues des mouvements dits « ultra-radicaux ». Cependant, elles demeuraient très actives dans les mouvements ayant pour origine la base de la société (« *grassroots movements* ») et jouèrent un rôle non négligeable dans l'organisation des boycotts et la diffusion de la « culture radicale », tandis que les hommes étaient sous-représentés dans ces domaines.

Dans la troisième partie, le rejet du *Second Reform Bill* par le Parlement, en octobre 1831, est considéré comme un tournant. Désormais, le processus d'exclusion des femmes des mouvements protestataires est confirmé et celles-ci prirent part à des mouvements plus radicaux. L'exemple d'Elizabeth Heyrick, qui prônait une abolition immédiate, et non progressive, de l'esclavage vient à propos et la création de sociétés anti-esclavagistes montre que les femmes continuaient à propager des tendances radicales grâce à des formes de sociabilité qu'elles contribuaient à développer. Le parallèle entre l'émancipation des esclaves et celui des ouvriers est ensuite établi (à travers l'exemple de l'owénisme), avant qu'une analyse pertinente de l'historiographie ne vienne clore cette partie.

Dans la conclusion, la candidate met l'accent sur la marginalisation progressive et complexe des femmes, qui fait ressortir la profonde ambiguïté de leur mise à l'écart, car le travail « invisible » qu'elles ont mené au sein des mouvements dits « radicaux », ainsi que le rôle joué dans la création d'autres mouvements, ne saurait être sous-estimé et a grandement contribué à la propagation des mouvements contestataires. La candidate a fort bien mené sa présentation et utilisé un vocabulaire très riche, à la grande satisfaction du jury.

Pierre-François PEIRANO
Université de Toulon

Exemples de sujets

« Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) »

- *Urban and rural protest movements in Britain*
- *Pathways*
- “ *Anti-slavery was more than one of a number of philanthropic causes which encouraged women to become public activists and led them to develop a consciousness of the limitations imposed by dominant ideas about their proper social roles. It was a political movement central to the development of an extra-Parliamentary but public female political culture* ” (Clare Midgley, *Women Against Slavery. The British Campaigns, 1780-1870*, London and New York, Routledge, 1992, p. 177).
- “ *Some historians of the radical movement contend that the increasingly institutionalised form of radical sociability posed new challenges for women wishing to participate in wider radical culture* ” (Christina Parolin, *Radical Spaces: Venues of Popular Politics in London, 1790-c.1845*, Canberra, Australian National University Press, 2010, p. 253).
- “ *Luddism and Swing were not reactionary against technology for their own sake: they defended customary rights and uses of the landscape against privatisation and dispossession by large landowners and manufacturers* ” (Katrina Navickas, *Protest and the Politics of Space and Place, 1789-1848*, Manchester, Manchester University Press, 2016, p. 264).

« Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 »

- *Encroachment*
- “ *By the early spring of 1979, therefore, the United States appeared to many observers as a hapless giant in an increasingly unfriendly world. Moreover, the ‘crescent of crisis’ delineated by Brzezinski now seemed to vault the Atlantic to include the small Central American country of Nicaragua. [...] It seemed to demonstrate that Carter was incapable of a resolute response to a deteriorating situation even in the United States’ own backyard* ” (Burton I. Kaufman, *The Presidency of James Earl Carter, Jr.*, Lawrence, University Press of Kansas, 1993, p. 131).
- “ *Despite lacking hard evidence of international ties between domestic radicals and the Soviet Union, the United States relentlessly opposed leftist political leaders in Latin America. Both Democrats and Republicans feared the domestic political repercussions of ‘losing’ a Latin American nation to Communism. [...] Being charged as ‘soft on Communism’ proved lethal within the context of U.S. domestic politics* ” (Stephen G. Rabe, *The Killing Zone: The United States Wages Cold War in Latin America*, Oxford, Oxford University Press, Second Edition, 2016, pp. XXXVI-XXXVII).

« Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »

- *Dissent*
- “ *We now come to a school of thought which stresses endogenous factors. This does not mean that the authors in this school dismiss the importance of outside forces: some lay considerable*

stress on the role of the British (and/or Irish) governments [...]. But it does mean that they see the biggest source of the problem as lying within Northern Ireland itself (John Whyte, *Interpreting Northern Ireland*, Oxford, Clarendon Press, 1990, p. 194).

- *“Rioting at the interface appears to function as a traditional mechanism for setting and even extending territorial boundaries between Catholic and Protestant communities. As such, it is a variant of the often violence-provoking commemorative parades and the ceremonial marching seasons that characterize the political culture of Loyalism and Republicanism ”* (Allen Feldman, *Formations of Violence: The Narrative of the Body and Political Terror in Northern Ireland*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 28-29).

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Ce rapport a pour objectif d'apporter un éclairage sur l'épreuve de commentaire de document en civilisation, telle qu'elle s'est déroulée lors de la session 2025. Comme les rapports des années précédentes, qui peuvent être consultés en complément, il vise à guider les futurs candidats en leur fournissant des repères méthodologiques, des remarques constructives sur les prestations observées, ainsi que des conseils concrets pour la préparation de l'épreuve.

Les textes proposés à l'analyse cette année pouvaient porter sur l'une des deux questions au programme du tronc commun de civilisation, à savoir : « **Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne, 1811-1914** » et « **Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017** » ainsi que sur la question de l'option B : « **Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007)** ». Les textes retenus mettaient l'accent sur des enjeux d'interprétation historique, idéologique ou politique en lien avec ces thématiques.

Déroulement de l'épreuve

Les candidats disposent de **deux heures en salle de préparation ou « loge »**, au cours desquelles ils élaborent leur commentaire. Un entraînement pendant l'année est recommandé pour maîtriser le format de cette épreuve dont la réussite dépend en partie d'une bonne gestion de ce temps de préparation. Une fois les deux heures de préparation écoulées, les candidats se présentent devant le jury qui leur rappelle les conditions de déroulement de l'épreuve : un exposé en anglais de 30 minutes maximum suivi d'un entretien en anglais de quinze minutes maximum.

Le candidat débute son exposé par une introduction au cours de laquelle il lui est demandé de lire un passage du texte (entre 5 et 10 lignes). Le choix de cet extrait est laissé à l'appréciation du candidat, qui doit indiquer précisément où il se situe dans le texte. Cette lecture peut être interrompue par le jury qui invite ainsi le candidat à reprendre le cours de son introduction. À la fin de l'introduction, le candidat doit énoncer clairement sa **problématique** et son **plan**, avec un débit adapté pour permettre au jury d'en prendre note. Il est parfois demandé de répéter ces éléments pour permettre au jury de les noter précisément. Au bout de 25 minutes d'exposé, le jury signale au candidat qu'il lui reste 5 minutes en lui faisant un signe de la main, l'invitant ainsi à conclure. Malgré cette indication, il est important que les candidats se chronomètrent également eux-mêmes. À l'issue de l'exposé, l'**entretien** de quinze minutes maximum permet au jury de revenir sur certaines parties de la présentation afin de discuter de certaines interprétations, dans le but de les réviser ou de les approfondir. Avant que le candidat ne quitte la salle, il lui est demandé de laisser le jury consulter ses brouillons pour vérifier que son explication n'était pas entièrement rédigée.

Conseils pour se préparer à l'épreuve du commentaire de document

Gérer au mieux le temps de préparation en deux heures ne s'improvise pas, il est vivement recommandé de s'entraîner en amont à **cet exercice en temps limité**. Pour tirer le meilleur parti de la préparation, il est indispensable d'avoir pris ses repères, de savoir lire un texte efficacement en prenant des notes ou en codant avec des couleurs les différents types d'information afin de pouvoir les hiérarchiser et les organiser au sein d'une présentation cohérente. L'exercice consiste en un **commentaire analytique de document** ; cela signifie qu'il convient de sélectionner dans le texte les

éléments à commenter, et qu'il faut s'engager à les élucider, à les expliciter, à les mettre en relation à l'intérieur du texte et en résonance avec la question au programme. La citation, la répétition ou la simple reformulation ne sauraient se substituer à une véritable analyse.

Pour contextualiser le document à expliquer, le candidat doit pouvoir se fonder sur une culture générale solide, par exemple sur des notions essentielles de géographie pour situer les différentes régions du Royaume-Uni, sur une connaissance du fonctionnement des institutions américaines, des transformations des partis politiques britanniques au cours du XIX^e siècle, sur la chronologie des différents mandats des présidents états-uniens, ou encore sur les dates du règne de la reine Victoria.

Rappel de la méthodologie du commentaire de document

Introduction

L'introduction doit commencer par un cadrage du contexte et des enjeux historiques du texte ; elle peut débiter par une accroche en lien avec le texte. Elle a pour objet premier de présenter la nature du document, sa source, ainsi que la date de création et les contextes de production et de réception. Une attention particulière au paratexte est requise pour éviter d'aborder de la même manière un article paru dans un journal populaire de l'époque victorienne, le discours du président du Sinn Féin devant les membres de son parti et un document de communication interne destiné au conseiller à la sécurité nationale du président des États-Unis. Même si le journal *The Leeds Intelligencer* n'est pas connu, on peut néanmoins déduire qu'il s'agit d'un périodique en prenant en compte que l'extrait proposé a été tiré de la base de données « *British Library Newspapers* ». La prise en compte de la date est essentielle pour proposer des éléments de contexte pertinents qui peuvent être développés. Trop d'introductions sont extrêmement brèves alors qu'elles pourraient être étoffées par des éléments de contextualisation nécessaires pour justifier la grille de lecture appliquée et la problématique retenue. Il convient bien sûr de convoquer le contexte avec à-propos : il est inutile de refaire l'histoire de l'industrialisation du Royaume-Uni pour situer un texte sur le chartisme. Un résumé rapide du texte peut également être intégré dans l'introduction pour faciliter la compréhension de la problématique adoptée.

Problématique et plan

La question à laquelle toute explication de texte doit répondre est : pourquoi ce document a-t-il été produit par cette personne à ce moment-là et en quoi cela est-il pertinent pour comprendre la question au programme ? Cette question n'est pas une problématique mais c'est celle qui doit guider les candidats pendant la préparation. Une telle interrogation sous-entend que tout document est le produit d'un regard subjectif sur le monde, évitant ainsi la quête peu fructueuse des préjugés supposés qu'il conviendrait de faire apparaître.

Comme son nom l'indique, une problématique est un ensemble de problèmes, ou de tensions, que l'on souhaite poser concernant le document avec l'intention de les analyser. La problématique doit être spécifique au document : la question « *What are the issues identified by the author and what are the proposed solutions?* » semble bien trop vague et superficielle pour produire une analyse ciblée. Pour être opérante, la problématique doit être intelligible. Trop de candidats proposent des problématiques longues et confuses, par exemple : « *How does this document shed light on the end of presidential imperialism and on the growing limitations the US had to deal with in terms of foreign policy in Latin America ?* ». Si la formulation d'une problématique sous forme de question est souvent efficace, cela suppose qu'une réponse à la question posée sera formulée en conclusion. Rappelons que le choix des

termes interrogatifs induit certains types de réponse : une problématique formulée par la question « *to what extent* » implique une réponse nuancée, voire des comparaisons, afin d'évaluer l'ampleur, la mesure d'une situation ou d'une déclaration.

Prenons ici l'exemple du texte « *Remarks by President Obama to the People of Cuba* », du 22 mars 2016 (<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/03/22/remarks-president-obama-people-cuba>). Le texte proposé était un extrait du discours, adressé au peuple cubain, prononcé par le président Barack Obama dans le grand théâtre Alicia Alonso de La Havane à la fin de son second mandat. Il appelle à dépasser les souvenirs de la guerre froide pour promouvoir une nouvelle ère de dialogue et d'ouverture. La problématique proposée par un candidat permettait de souligner ce changement de la posture américaine tout en interrogeant les motivations stratégiques et idéologiques qui sous-tendaient cette attitude plus ouverte : « *How does Obama justify the shift in diplomatic relations with Cuba, and how beneficial was this change for both countries?* ».

Le plan annoncé immédiatement après était le suivant :

- 1 - *An important shift*
- 2 - *Obama's views of the advantages*
- 3 - *The true motivations of the United States*

Progressif et démonstratif, il visait de façon tout à fait claire et cohérente à expliciter cette évolution diplomatique.

Plan

Cela a déjà été indiqué dans les rapports précédents, mais il convient de rappeler ce point crucial : **toutes les parties du commentaire doivent être consacrées à l'analyse du document proposé**. Cela signifie que, même formulée de manière rhétoriquement habile, la première partie ne peut servir à exposer des éléments contextuels. Un plan ne se confond pas avec la structure du texte et ses différentes parties et il ne saurait donc servir de support à une analyse linéaire du document. Le plan sert à ordonner les éléments analytiques ; ce n'est pas un ornement rhétorique mais sa structure et la formulation de ses parties révèlent le fil directeur de l'analyse. Les meilleurs plans sont ceux qui font apparaître les différents thèmes du document et mettent en exergue la progression de l'analyse et, par conséquent, ceux qui ne sont pas répétitifs. Rappelons aussi que le fond et la forme ne peuvent faire l'objet d'analyses séparées (même de manière déguisée dans une partie consacrée à la rhétorique d'un discours politique par exemple).

Développement

Un commentaire réussi repose sur une présentation pédagogique. Il est conseillé aux futurs enseignants agrégés de prévoir des transitions entre les différentes parties et d'informer clairement le jury du passage de l'une à l'autre. Au cours de la présentation orale, une simple phrase de transition pour exprimer le passage entre les parties et annoncer le propos conclusif est bienvenue ; les transitions entre les sous-parties sont moins nécessaires et risquent d'obscurcir inutilement le propos. Conformément à l'objet du commentaire, il convient de commencer par citer le texte, ou mentionner les lignes et passages retenus, avant de proposer son interprétation. Ces élucidations, fondées sur un aller-retour constant entre texte et contexte, supposent que les éléments de contexte sont sollicités de manière sélective et pertinente. Ce n'est pas parce qu'un texte relatif à l'expérience d'un soldat

britannique en Irlande du Nord en 1994 comporte une énumération de différents quartiers catholiques de Belfast (*the Falls, Beechmount, Clonard, St James*) qu'il faut nécessairement raconter le couvre-feu de 1970 dans le quartier de *Falls*. Le placage de cours, même dissimulé sous des artifices du type « *it is important to read between the lines* », ne peut remplacer un examen minutieux du texte. Cette étude ne peut se résumer à des reformulations : la paraphrase même élégante, même exprimée dans une langue riche, voire plus sophistiquée que le texte lui-même, ne constitue pas une analyse. De même, une analyse historique rigoureuse se garde des jugements de valeur qui enferment les acteurs du passé dans l'opposition réductrice entre « bons » et « mauvais ».

Pour que le commentaire soit équilibré, il faut veiller à ce que les parties soient de longueur comparable. La conclusion synthétique doit faire le bilan de la démonstration et apporter une réponse à la problématique formulée dans l'introduction. Une ouverture sur le hors-texte peut être proposée en conclusion (si elle est éclairante) mais la présentation du texte à la lumière d'événements postérieurs à sa date de production ne constitue pas en soi un cadre d'analyse. En d'autres termes, ce n'est pas parce que le point de vue exprimé dans le document a été confirmé ou infirmé par la suite que le regard rétrospectif permet de dégager une quelconque vérité du document. Enfin, rappelons que le présent historique n'a pas lieu d'être en anglais et que les événements situés dans le passé doivent être relatés dans un temps du passé.

Entretien

L'entretien en anglais qui suit l'exposé constitue un **temps d'échange essentiel** au cours duquel le jury invite le candidat à revenir sur certains aspects de sa prestation. Ce moment ne vise pas à sanctionner, mais à permettre au candidat d'affiner son analyse, de préciser certains points, voire de corriger ou de nuancer certaines interprétations. C'est aussi l'occasion de compléter la présentation initiale, d'explorer d'autres pistes de lecture du document, ou d'approfondir des points laissés de côté pendant l'exposé, faute de temps. Les candidats sont donc vivement encouragés à adopter une posture réflexive, à écouter attentivement les questions posées et à y répondre avec ouverture. L'entretien est pleinement intégré à l'évaluation de l'épreuve : il valorise les candidats capables de s'engager dans une véritable discussion, de mobiliser leurs connaissances à bon escient, et de montrer leur capacité à construire une pensée argumentée en situation d'échange. Loin d'être un simple prolongement formel de l'exposé, ce moment peut rehausser la qualité globale de la prestation lorsqu'il est saisi comme une opportunité d'amélioration et non comme une mise à l'épreuve.

Comme pour toutes les épreuves orales, le candidat doit être capable **de présenter son propos sans lire ses notes**, en **s'adressant directement au jury**, avec un regard engagé et une expression claire. Pendant l'entretien, il est attendu qu'il **manifeste une réelle volonté d'échange**, qu'il soit disposé à **discuter du document et de sa prestation**, dans l'objectif de **compléter son analyse, de l'enrichir, ou éventuellement de réviser certaines interprétations proposées**.

De manière générale, pendant l'épreuve, le **ton adopté doit être affirmé sans être autoritaire**, avec une **voix posée et audible**, sans haussement excessif. Le **rythme de parole doit rester naturel** : à l'exception du moment où la problématique et le plan sont énoncés, et où un débit plus lent est bienvenu pour permettre au jury d'en prendre note, le reste de la présentation doit être fluide, ni précipité, ni ralenti artificiellement. Même si un exposé de moins de vingt minutes peut parfois sembler insuffisant pour couvrir l'ensemble du texte, **ralentir le débit de manière artificielle** par des pauses ou

des silences **ne saurait pallier un manque d'analyse**. Seuls des apports explicatifs et des articulations précises permettent de densifier efficacement une présentation.

Exemples de questions

Au sujet d'un article du militant suffragiste Laurence Housman publié dans le journal *Votes for Women* en mars 1911 et appelant les femmes britanniques à ne pas participer au recensement, le jury a demandé aux candidats de réexaminer leur interprétation selon laquelle boycotter un recensement était une action à caractère modéré en les engageant à expliciter en quoi cette action non-violente relevait de la désobéissance civile.

À propos d'un article paru dans l'hebdomadaire *Justice* en 1907, organe de la *Social Democratic Federation* (SDF), le jury a engagé les candidats à examiner le terme « *Liberalism* » non dans son acception courante – même située dans la pensée du XIX^e siècle – mais comme un moyen de désigner le Parti Libéral et ainsi de dénoncer les accords électoraux entre les Libéraux et le *Labour Representation Committee* que critiquent les membres de la SDF cités dans le texte.

Nous souhaitons à tous les candidats de la session 2026 une bonne préparation en espérant que ces conseils leur seront utiles.

Isabelle BAUDINO

ENS de Lyon

Avec les membres de la commission de civilisation

Exemples de sujets

« Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne, 1811-1914 »

Laurence Housman, "The Age of Consent", *Votes for Women*, vol IV, 24 March 1911, p. 399.

"Socialist Demonstrations at Bristol", *Justice: The Organ of Social Democracy*, London, Saturday, 9 March 1907, p. 10.

« Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 »

President John F. Kennedy, "Address before the American Society of Newspaper Editors", Washington D. C., April 20, 1961, The John Fitzgerald Kennedy Presidential Library and Museum.

Memorandum from Robert Pastor, of the National Security Council Staff to the President's Assistant for National Security Affairs (Zbigniew Brzezinski), Washington D. C., March 14, 1977.

« Le conflit nord-irlandais : vers une paix inachevée ? (1969-2007) »

John Lindsay (ed.), *BRITS SPEAK OUT: British Soldiers' Impressions of the Northern Ireland Conflict*, Derry, Guildhall Press, 1998.

Speech by Gerry Adams to the 1997 Sinn Féin *Ard Fheis* (annual party conference), April 1997.

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'Option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. Pour les sessions 2024 et 2025, la question au programme était « La structure informationnelle de l'énoncé » ; pour les sessions 2026 et 2027, le sujet sera « La complémentation verbale ».

L'épreuve de leçon consiste en une présentation en anglais de trente minutes, suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de quinze minutes. Les pages qui suivent proposent un certain nombre de conseils concernant la préparation à l'épreuve, la méthodologie à appliquer et les erreurs à éviter. Il est fortement recommandé de consulter également les rapports des années précédentes, dont le présent rapport s'inspire très largement.

Format général de l'épreuve

Deux sujets de leçon au choix sont proposés. La durée de la préparation est de cinq heures. Pendant cette préparation, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue sont mis à disposition des candidats. Ces ouvrages permettent de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui seront utiles lors de la présentation ; il est indispensable de s'en servir pour éviter tout contresens ou toute prononciation incorrecte.

Les sujets se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page figure une citation, suivie d'une consigne, qui est invariablement : « *Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.* » Les deux pages suivantes comprennent le corpus en question, composé d'une vingtaine d'extraits dactylographiés issus de sources diverses en anglais (littérature, corpus oraux ou écrits, extraits de films ou de séries, articles de presse, etc.). Des exemples de sujets sont disponibles sur le site de la SAES.

Les citations, en anglais ou en français, sont extraites d'articles scientifiques, de monographies universitaires ou de grammaires. Elles sont de longueur variable, allant d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Les citations longues incluent souvent des exemples qui illustrent le propos du ou des auteurs ; les citations plus courtes présentent, en revanche, une version condensée de la thèse du ou des auteurs, ou un extrait de celle-ci. Les citations plus longues ne sont pas nécessairement plus difficiles, puisqu'elles fournissent un fil conducteur à l'argumentation. Elles contiennent en revanche davantage d'informations, dont aucune ne devra être laissée de côté dans l'analyse. Les citations courtes, quant à elles, sont plus rapidement appréhendées, mais doivent être étudiées tout aussi attentivement afin de ne pas donner lieu à des contresens. La longueur des extraits composant le corpus varie également, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter.

L'un des objectifs de l'épreuve est d'exploiter le corpus de manière optimale en identifiant les exemples qui semblent confirmer, infirmer ou simplement nuancer la thèse mise en avant dans la citation. Le corpus ne comporte aucune indication ni soulignement, ce qui signifie que le candidat est libre de ses choix. L'exhaustivité n'est pas exigée, mais un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité, dans la mesure où une analyse convaincante et approfondie peut difficilement reposer sur un petit nombre d'extraits. Il faut, en particulier, éviter de faire l'impasse sur les extraits les plus complexes, qui sont souvent aussi les plus intéressants, et sur lesquels les candidats seront vraisemblablement interrogés dans l'entretien s'ils ne les ont pas traités dans leur présentation.

À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle que l'épreuve consiste en une présentation en anglais de trente minutes suivie d'un entretien en français de quinze minutes maximum ; comme dans toutes les épreuves, l'évaluation porte à la fois sur la présentation et sur l'entretien. Il est demandé au candidat d'indiquer clairement quel sujet il a choisi avant de commencer sa présentation. Lorsque vingt-cinq minutes de présentation se sont écoulées, un membre du jury signale au candidat d'un geste de la main qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé dans les meilleures conditions. Les candidats qui dépasseraient le temps alloué se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. A la fin de l'épreuve, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis éventuellement l'introduction et la conclusion (des notes rédigées font l'objet d'une pénalité dans la notation).

Comme c'est le cas pour le commentaire et l'épreuve hors programme, l'anglais est évalué pour la leçon. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale).

Conseils méthodologiques

La leçon est une épreuve de spécialité, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique. On ne peut se contenter d'une maîtrise superficielle de grammaires scolaires, ni du niveau de connaissances attendu pour le tronc commun, et il convient de se préparer à cette épreuve par un travail régulier qui exige sérieux et rigueur, comme c'est le cas pour les deux autres options : l'option C ne doit pas être choisie par défaut.

Le texte de cadrage sur la question au programme comporte une bibliographie riche et détaillée ; il est nécessaire de se familiariser avec des approches théoriques variées, et l'on ne peut se contenter pour traiter les sujets proposés de s'appuyer sur les deux grandes grammaires de référence que sont Quirk et al. (1985) et Huddleston & Pullum (2002), dont la maîtrise est néanmoins essentielle.

Le jury attend bien sûr des candidats qu'ils démontrent leur maîtrise des concepts relatifs à la question au programme ; il faut donc qu'ils puissent définir les concepts sur lesquels ils s'appuient et qu'ils sachent les distinguer. Cette maîtrise est d'autant plus importante que dans bien des cas, la capacité à problématiser un sujet de manière satisfaisante dépend au moins partiellement de la connaissance des définitions différentes que des linguistes issus de courants théoriques variés associent au même terme ; cette année encore, les candidats ont parfois eu de la difficulté à rendre compte de la complexité définitoire associée à des termes pourtant centraux comme « thème » ou « focus ».

Plus généralement, il est nécessaire pour réussir l'épreuve de savoir distinguer les différents niveaux de l'analyse linguistique : les plans syntaxique, sémantique et pragmatique sont trop souvent confondus, ce qui nuit fortement à la qualité des démonstrations, surtout dans la mesure où la question au programme nécessite une grande précision sur ces distinctions.

Il est enfin à noter qu'une leçon réussie ne s'évalue pas au nombre de références citées. L'enjeu n'est pas de se montrer plus érudit que les autres candidats, mais bien de prouver que l'on est capable d'articuler maîtrise des théories et travail sur des données dans le cadre d'une démarche problématisée. La mention nominative de linguistes et les longs développements théoriques non appliqués à des

exemples ne sauraient se substituer à une analyse fine des extraits du corpus, en contexte, au service de la problématique dégagée en introduction.

Choix du sujet, analyse de la citation et problématisation

Les candidats gardent les deux sujets tout le temps de la préparation. Le choix du sujet est évidemment une étape décisive : il faut qu'il soit mûrement réfléchi, de manière à ce que le candidat soit sûr de sa décision et ne perde pas un temps précieux à changer d'avis. Il est donc recommandé de lire attentivement les deux sujets en totalité, citation et corpus, afin de saisir la spécificité de chacun de manière à pouvoir faire un choix éclairé. Il est déconseillé de choisir en se fondant simplement sur la citation, car le corpus d'exemples oriente nécessairement l'analyse de manière non négligeable et doit être pris en compte dans l'élaboration de la problématique : il est donc essentiel de lire attentivement l'ensemble pour éviter le travers, trop souvent relevé par les membres du jury cette année encore, qui consiste à utiliser le corpus comme une simple illustration des connaissances du candidat sur le thème général proposé par la citation.

Par ailleurs, lors du choix du sujet, il convient de garder à l'esprit les principes suivants.

La citation doit être analysée en intégralité : il est essentiel de ne pas se concentrer sur une partie seulement, et de ne pas se limiter à quelques mots-clés saisis comme des prétextes à montrer tout ce que l'on sait. Il faut se garder également du défaut inverse, qui consiste à négliger la citation pour digresser sur des phénomènes qu'elle ne mentionne pas. Il peut paraître délicat de trouver l'équilibre entre ce qui relève de la comparaison bienvenue et ce qui constitue un hors sujet manifeste ; les candidats devraient s'interroger sur la pertinence de leur propos lorsqu'ils ont recours à des occurrences qui ne figurent pas dans le corpus ou lorsqu'une partie entière de leur présentation est consacrée à un autre phénomène que celui ou ceux explicitement identifiés par la citation.

D'une manière générale, il est manifeste que les candidats négligent tout ou partie de la citation lorsque leur maîtrise de la question au programme est fragile et qu'ils tentent de placer dans leur présentation un maximum des connaissances qu'ils ont acquises, y compris lorsqu'elles n'ont pas grand-chose à voir avec le sujet qui leur est proposé. Il est rappelé que cette stratégie ne rapporte pas de points : la leçon est en effet une épreuve visant à évaluer les capacités analytiques de linguistes, et non des connaissances apprises par cœur.

Une bonne leçon traite le sujet sur la base de connaissances solides et toujours à la lumière du corpus fourni : tout écart par rapport à cette règle d'or conduit à des récitation de cours, le plus souvent hors sujet.

De fait, cette année encore, le corpus a souvent été sous-exploité. Rappelons que les extraits réunis dans le corpus permettent, après confrontation avec la citation, d'orienter la problématisation et de fournir des arguments pour le développement. Il est attendu des candidats des analyses détaillées et des manipulations ; l'enjeu est de montrer qu'ils sont capables d'une véritable démarche linguistique de confrontation de la théorie aux données. On ne saurait exagérer l'importance de l'analyse du corpus, qui constitue véritablement le cœur de la leçon ; le jury, cette année encore, a eu le plaisir d'entendre des analyses fines, pertinentes et même stimulantes, et est disposé à donner de très bonnes notes à des prestations faisant preuve d'une grande attention au corpus et d'une finesse d'approche de la langue.

On peut illustrer l'utilité de l'ensemble de ces principes en considérant le sujet LLG 05 proposé cette année. La citation évoque le principe du « *end focus* », mais sans le définir, indique que « la grammaire » propose diverses possibilités d'ordre des mots dans l'énoncé, et donne l'alternative entre actif et passif pour exemple de l'influence du focus final sur le choix d'un ordre plutôt qu'un autre. La citation soulève donc d'emblée plusieurs enjeux : la définition de la notion de « *end focus* », la question de savoir ce qui motive exactement le choix d'une structure plutôt qu'une autre pour un énoncé donné (s'agit-il de critères syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, discursifs ; y a-t-il seulement toujours un choix possible ?), le lien entre syntaxe et structure informationnelle, ou encore les motivations de la sélection d'une voix passive ou active. L'étude du corpus montre qu'il présente essentiellement des occurrences de passifs, de formes différentes et intervenant dans des contextes variés. La confrontation de la citation et du corpus oriente donc la problématisation, qui devrait porter sur les motivations présidant à la sélection d'une forme passive et s'interroger sur le rôle et le statut du « *end focus* » parmi ces motivations. L'exposé nécessite un examen minutieux des occurrences proposées, pour établir dans chaque cas les raisons propres au contexte considéré qui débouchent sur l'emploi de telle ou telle forme de passif. On voit donc qu'un placage de cours sur le « *end focus* » ne saurait répondre à la question posée, pas davantage que des remarques théoriques plus ou moins précises sur le passif (par exemple, à propos de l'extrait 12, dans lequel on trouvait « *no such description was made by me, Mr Ryan* », un(e) candidat(e) a indiqué que l'on ne trouvait pas normalement d'agent exprimé par le pronom « *me* », puisqu'il s'agissait par définition d'une information ancienne ; la forme était pourtant bien présente ici, et il s'agissait de tenter de l'expliquer plutôt que de simplement faire le constat qu'elle était théoriquement peu probable).

Comme le montre cet exemple, problématiser ne veut pas dire nécessairement prendre le contrepied de la citation ; selon les cas, il peut être question d'envisager d'autres approches théoriques permettant de nuancer le propos, de préciser des éléments restés vagues ou allusifs dans la citation, d'apporter des compléments à une approche un peu rapide, etc.

L'exposé

L'exposé repose donc sur une problématique qui découle d'une analyse critique de la citation à la lumière du corpus. Il n'est pas nécessaire de lire la citation intégralement pendant l'introduction : il s'agit de la commenter en mettant en évidence les enjeux qu'elle soulève et en montrant en quoi ceux-ci conduisent à une problématique. Il pourra en revanche être pertinent de mentionner les auteurs, l'année de parution, la nature de la source (ouvrage de vulgarisation, article scientifique, grammaire scolaire...) ainsi que le cadre théorique éventuel que l'on peut déduire de ces informations.

La problématique doit être annoncée clairement au cours de l'introduction sous la forme d'une ou plusieurs questions. Il faut toutefois se garder d'énoncer une longue liste de questions, et favoriser une formulation synthétique. Ceci est aussi vrai du plan, qui doit découler naturellement de la problématique et doit être, comme cette dernière, dicté lentement et clairement au jury : il est donc souhaitable que les titres des parties soient clairs et relativement succincts, ces caractéristiques faisant apparaître un raisonnement bien construit. Les plans élaborés par les candidats s'articulent le plus souvent en trois parties, mais il n'y a là aucune nécessité : selon le raisonnement envisagé, un plan en deux ou quatre parties peut être parfaitement recevable. Ces parties ont également une structure interne, qui doit apparaître clairement dans la présentation de sorte que le jury puisse saisir l'évolution de

l'argumentation et la pertinence d'un exemple au moment où il est commenté. Enfin, il est vivement recommandé d'expliciter les transitions entre parties (et sous-parties) en rappelant le titre de la partie qui commence. Une épreuve orale est également une performance rhétorique, dont la dimension pédagogique ne saurait être négligée.

L'argumentation développée dans chacune des parties annoncées progresse des constats les plus évidents aux analyses les plus complexes et se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent aller dans le sens de la citation ? Quels exemples s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ?

Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des manipulations. Rappelons que celles-ci doivent être analysées et commentées ; il n'est pas très pertinent de simplement remarquer, comme le font trop souvent les candidats, que l'on pourrait formuler tel ou tel énoncé de manière différente, l'enjeu étant précisément de comprendre les raisons qui expliquent la façon dont un énoncé est agencé (ou réagencé).

La conclusion, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration et en rappelle éventuellement les étapes. Il n'est pas nécessaire d'être toujours catégorique : une réponse nuancée à la suite d'analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

L'entretien

L'entretien en français fait partie intégrante de l'épreuve. Il permet au jury de demander au candidat de préciser, clarifier ou compléter une partie de son propos, de proposer une étude d'un extrait laissé de côté pendant le développement, ou encore de confirmer une analyse développée dans l'exposé. Voici quelques exemples de questions posées lors des entretiens de la session 2025 :

- A propos de l'extrait 1 [sujet LLG 07] vous avez dit que la clivée en IT était préférée à un autre choix possible, « *my wife was who found my parents lying on the bathroom floor* ». Maintenez-vous cette analyse ?
- Diriez-vous que la clivée de l'extrait 10 [sujet LLG 07] est similaire aux autres clivées que vous avez analysées ou s'en distingue, et pour quelles raisons ?
- A propos de l'extrait 6 [sujet LLG 18] vous avez parlé de « *temporal cleft* ». Est-ce que vous pourriez préciser où se trouve la clivée ici ?
- Vous avez dit que « *in the town of New Ross* » était un SN. Est-ce que vous confirmez ?
- Lorsque vous avez commenté l'extrait 14 [sujet LLG 14] vous avez dit que l'on avait affaire à de l'information ancienne puisque l'on avait « *the news* » et non pas « *a news* ». Dans quelle mesure serait-il possible de trouver « *a news* » ?
- Vous avez dit que dans l'extrait 6 [sujet LLG 14] l'élément clivé était une proposition adverbiale, alors que dans les autres cas il s'agissait d'une proposition adjectivale. Pourriez-vous nous donner une définition de « proposition adverbiale » et « proposition adjectivale » ?
- En commentant l'extrait 15 [sujet LLG 24] vous avez dit que « *be* » permettait d'exprimer la virtualité. Pouvez-vous expliquer ce que vous entendez par là ?

- Au cours de votre analyse, vous avez utilisé les termes de « thème » et « topique ». Comment définissez-vous ces termes ? Faites-vous une différence entre les deux ?

- A propos de l'extrait 3 [sujet LLG 05] vous avez dit que la différence entre l'expression de l'agent dans « *was killed by police* » et son absence dans « *was shot* » était liée à la focalisation portée sur l'agent. Pourriez-vous développer, en prenant notamment en compte le contexte dans lequel ces passifs s'insèrent ?

L'objectif du jury, rappelons-le, n'est pas de mettre le candidat en défaut, mais d'évaluer sa capacité à raisonner et argumenter en tant que linguiste. L'entretien peut permettre au candidat d'améliorer sa prestation en corrigeant des erreurs ou en affinant sa démonstration. Il est donc important de considérer que les questions sont une occasion offerte de gagner des points, plutôt que de se placer sur la défensive, comme cela a encore été parfois le cas cette année. Cela ne veut pas dire que le jury s'attend à une attitude excessivement déférente, comme certains candidats ont semblé le penser : il est simplement attendu des candidats qu'ils se montrent ouverts au débat et disposés à réfléchir aux questions qui leur sont posées.

Le passage de l'anglais au français pose problème à certains candidats, qui ont tendance à relâcher leur niveau de langue. Le jury a cependant constaté cette année que la grande majorité des candidats restaient totalement concentrés durant l'entretien, ce qui montre qu'ils ont bien compris qu'il s'agit d'un moment important et que sa qualité peut influencer grandement sur l'impression globale que le jury garde de la prestation. Les minutes de cet entretien passent vite : sont attendues des réponses claires et concises aux questions posées, évitant les digressions et les longs développements. Il convient toutefois de prendre le temps de réfléchir, voire de relire le ou les extraits concernés, afin de proposer une réponse construite et éclairée.

Les questions ne sont jamais posées au hasard. Les candidats ont parfois l'impression que le jury leur demande de répéter leur propos, mais une reprise à l'identique de la démonstration déjà faite n'est pas la bonne stratégie à adopter dans ce genre de cas : si le jury pose cette question, cela peut être parce que le propos n'était pas très clair ou trop rapide, ou bien parce qu'il comportait des éléments discutables dont le jury veut s'assurer qu'ils correspondent bien à ce que le candidat voulait dire. Il faut donc reprendre le raisonnement pour tenter d'apporter des éclaircissements. Certaines questions ont pour but de permettre la correction d'erreurs d'analyse, mais il faut bien garder à l'esprit que le jury pose aussi régulièrement des questions sur des points épineux qui ne font pas nécessairement consensus et sur lesquels les membres du jury eux-mêmes s'interrogent ; le débat fait aussi partie de la linguistique, comme les différents points de vue théoriques développés par les divers auteurs de référence sur les questions au programme le prouvent chaque année. Face à ce type de questions, il ne s'agit donc pas pour le candidat de tenter de deviner ce que le jury « voudrait lui faire dire », mais d'apporter la réponse qu'il pense la plus juste à ce stade de sa réflexion. Comme chaque année, les membres du jury ont eu lors de cette session des échanges très stimulants avec des candidats capables d'expliquer et de défendre leur démonstration, y compris certaines analyses potentiellement discutables mais qui témoignaient d'une réflexion proprement linguistique et ont donc valu à leurs auteurs de très bonnes notes.

La langue

La leçon fait l'objet d'une évaluation du contenu, mais aussi de la langue. Celle-ci donnant par ailleurs lieu à un rapport distinct, nous ne mentionnons ici que les éléments spécifiques à cette épreuve ou particulièrement importants pour celle-ci.

Tout d'abord, la leçon est un exercice de communication, le contact visuel doit donc régulièrement être recherché avec les membres du jury ; c'est la raison pour laquelle il est demandé de ne pas rédiger ses notes, pour éviter de transformer l'exposé en un exercice de lecture. La parole doit être fluide, sans longues pauses, avec un débit ni trop lent, ni trop rapide. L'élocution doit être vivante, expressive, claire et précise sur tous les plans. Le temps imparti pour la présentation, trente minutes, doit être utilisé de façon optimale. Un exposé qui se conclut au bout de quinze minutes augure donc mal du résultat.

Il faut permettre au jury de suivre le propos sans difficulté. Ainsi, pendant la présentation, il ne faut pas se contenter d'évoquer des extraits par de simples numéros (« on trouve des clivées dans les extraits 3, 7 et 18... ») pour en livrer une analyse globale et sommaire ; après avoir annoncé le numéro d'un extrait, il convient de s'y reporter dans le corpus plutôt que dans ses notes, ce qui laisse également au jury la possibilité de le faire, puis de lire les passages pertinents de l'extrait avant de les analyser. Il n'est toutefois pas nécessaire de lire tous les extraits du corpus en totalité lors de la présentation.

Une certaine richesse lexicale est exigée, pour ce qui est du lexique général anglais et français, mais plus encore pour le lexique spécifique de la linguistique dans les deux langues, et *a fortiori* pour la terminologie liée au programme. L'appréciation du fond de la présentation passe nécessairement par celle de la maîtrise formelle, et il est dommage de voir la qualité d'une présentation diminuée par les erreurs d'un candidat sur l'emploi ou la prononciation de termes linguistiques courants. À la base d'un entraînement bien conçu à l'oral de la leçon, il est donc conseillé de procéder à un enrichissement du vocabulaire spécialisé que l'on s'entraînera à utiliser à l'aide de fiches ou de glossaires. La maîtrise de la métalangue en français ne doit pas être négligée ; elle est particulièrement importante pendant l'entretien, puisqu'elle permet d'éviter les passages parfois maladroits d'une langue à l'autre. Lors de l'entretien en français, on doit également veiller à maintenir un registre adapté, et éviter toute expression familière, notamment les « okay » ou « ben » encore très présents cette année. Tout cela nécessite de s'être régulièrement entraîné à l'oral au cours de l'année de préparation afin d'être à même de s'exprimer de façon fluide et articulée, en anglais comme en français, sur la question au programme.

Quelques erreurs récurrentes concernant la langue anglaise sont reportées ici, de manière non exhaustive.

La phonologie doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats, aussi bien pour ce qui concerne le débit, la prosodie, la formation des phonèmes que pour le placement des accents. Le débit ne doit pas être haché ni comprendre de longues pauses et autres marques d'hésitation. L'intonation ne doit pas être francisée avec un ton montant systématique à la fin de chaque phrase. Les accents lexicaux doivent être marqués (ils sont trop souvent absents) et placés correctement, et ce de façon stable (l'accentuation erratique d'un même mot signale le plus souvent un manque de pratique orale). Il est à noter que les connaissances normalement acquises par les candidats lors de la préparation à l'épreuve écrite de phonologie ne sont souvent pas appliquées à l'oral : les mots en *-ion* (et assimilés), en *-ic(s)* ou en *-ity* sont très souvent mal accentués (il y a notamment eu cette année beaucoup d'erreurs sur l'accentuation de « *extraposition* », « *initial* », « *initially* », « *possibility* »,

« *linguistics* », « *semantic* », « *syntactic* », etc.). Les termes « *excerpt* », « *extract* (nom / verbe) » et « *occurrence* », pourtant incontournables pour l'analyse et régulièrement mentionnés dans les rapports, sont trop souvent mal accentués.

Pour ce qui est des phonèmes, il convient notamment d'être attentif à l'opposition phonémique entre /ɪ/ et /i:/, dont l'absence de maîtrise donne souvent lieu à l'emploi d'un /i/ tendu (français) sur des mots tels que « *hit* », « *sit* », etc. Il est également problématique d'employer des consonnes voisées là où on attend des consonnes non voisées, comme le <s> de « *use* » (nom), ou inversement dévoisées lorsqu'elles devraient être voisées, comme le <f> de « *of* ». Il convient également de penser à la réduction des voyelles non accentuées, qui doit être un automatisme, mais est trop souvent absente (ce qui est à mettre en relation avec le fait que les accents toniques sont souvent peu, ou ne sont pas, marqués). On se reportera aussi sur ces différents points au rapport consacré à l'expression orale.

D'un point de vue grammatical, il est indispensable de prononcer les <-s> et les <-ed> finaux des terminaisons de façon audible. Les constructions grammaticales doivent être suffisamment variées, et ne pas se limiter à la répétition de « *there is...* », « *we have* »... Rappelons que « *information* » est un nom continu en anglais, et qu'il faut donc se garder de dire « **a new / *an old information* ». Enfin, la mention des extraits numérotés doit être un automatisme également, **on évitera ainsi de faire référence à « **the extract 15* ».**

Le programme

En 2026, le programme de la leçon Option C pour l'agrégation sera « La complémentation verbale ». Ce programme fait l'objet d'un texte de cadrage qui peut être consulté sur la page suivante : <https://saesfrance.org/bibliographies-pour-le-programme-de-lagregation-de-la-session-2026/>. Le texte indique les points à étudier, ceux qui sont périphériques ou exclus, et les thématiques et types de questions abordés. Il est bien entendu très fortement recommandé d'en prendre connaissance et de l'utiliser pour guider la préparation à l'épreuve. Il ne s'agit pas de lire tous les ouvrages et articles figurant dans la bibliographie, mais de maîtriser les références minimales et quelques références centrales, ainsi que d'acquérir une connaissance suffisante des différents aspects de la question telle qu'elle est théorisée par les linguistes. Ceci inclut la connaissance d'approches différentes, voire contradictoires, de la question, liées à différents cadres théoriques. Ces connaissances sont ce que l'on peut attendre d'un candidat présentant l'option C.

Bilan de la session 2025 et conseils aux futurs candidats

Voici pour finir une synthèse des remarques principales faites lors de cette session.

Le jury a à nouveau constaté cette année que la grande majorité des candidats maîtrisaient bien le format de l'épreuve, géraient correctement leur temps et faisaient des efforts pour proposer des problématiques claires et des plans progressifs. Beaucoup possédaient aussi une connaissance minimale du programme et parvenaient à mobiliser les références fondamentales à bon escient. Enfin de nombreux candidats ont déployé des efforts louables pour tirer au maximum profit de l'entretien, et certains ont montré des qualités de réflexion et une finesse d'analyse vraiment remarquables dans un temps limité et dans les conditions de stress du concours.

Cependant, beaucoup de prestations étaient cette année encore marquées par des analyses beaucoup trop rapides et sommaires des occurrences, des placages de cours sur des extraits qui ne s'y prêtaient pas et des erreurs de manipulation trahissant une mauvaise maîtrise des notions au programme, voire de la langue anglaise elle-même. Comme le jury a l'occasion de le dire chaque année, la leçon n'est pas une épreuve de récitation de cours ou d'érudition ; il s'agit de montrer sa capacité à dégager une question et mettre ses connaissances théoriques au service de l'analyse de données pour y répondre.

Pour finir, voici donc le résumé de la série de conseils donnés dans ce rapport et les précédents :

- **La leçon n'est pas une récitation de cours parsemée de quelques références au corpus servant simplement d'illustration**, mais une analyse problématisée d'une citation conduite à la lumière du corpus et appuyée sur les connaissances acquises pendant l'année. Il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation considérée dans son intégralité, et qu'il montre son aptitude à exploiter le corpus, repérer et analyser les exemples les plus riches et les plus complexes, manipuler, établir des parallèles et des contrastes, c'est-à-dire adopter une démarche qui montre un savoir-faire de linguiste.

- Les futurs candidats doivent s'assurer qu'ils sont capables de **donner une définition précise des concepts qu'ils utilisent, et d'expliquer clairement ce que ces concepts impliquent**. Une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (voir le texte de cadrage) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets et savoir les problématiser, en dépassant le stade de simples remarques descriptives pour proposer une réflexion véritablement personnelle ; *a contrario*, le jury n'attend pas particulièrement de citations d'auteurs apprises par cœur.

- **La communication doit être soignée**. Il faut prendre garde à ce que le discours soit parfaitement clair et intelligible, ni trop rapide ni trop lent, et à instaurer un contact visuel régulier avec le jury, pendant l'exposé comme pendant l'entretien.

Les bonnes prestations que nous avons pu entendre cette année réunissent, comme lors des sessions précédentes, bon nombre de ces qualités : bonne compréhension des enjeux de la citation, annonce d'une problématique sous la forme d'une ou plusieurs questions claires, plan lisible et précis faisant apparaître une progression du raisonnement, exploitation de l'essentiel des exemples du corpus, servie à la fois par une compréhension fine des éléments situationnels et contextuels en jeu (autrement dit, un véritable sens de la langue), un savoir-faire méthodologique dans les analyses linguistiques, et des connaissances théoriques appliquées avec pertinence.

Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir et avec l'espoir que les remarques et conseils figurant dans cette section du rapport leur permettront de se préparer au mieux pour réussir le concours, et tout particulièrement l'épreuve de la leçon. Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats.

Marie DUBOIS-AUMERCIER
Sorbonne Université

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Les remarques et conseils qui se donnent à lire ici sont à la fois un écho et un complément des rapports de jury des années passées. La plupart des éléments consignés ne sont pas nouveaux et ont été maintes fois soulignés auparavant.

Modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique n'est pas adossée à un programme précis. Il est demandé aux candidats d'étudier, dans un extrait de texte en langue anglaise, une question de langue indiquée sur le sujet. Le format est donc assez similaire à celui de la « question large » de l'épreuve de composition linguistique à l'écrit, mais le commentaire est bien évidemment présenté à l'oral, et en anglais. L'extrait littéraire en question compte approximativement 700 mots. Les textes à l'étude sont toujours présentés sur une page de format A4 et sont principalement extraits de romans modernes ou contemporains. Leur origine, ainsi que la variété d'anglais, sont indiqués en bas de page. Les variétés les plus représentées sont l'anglais britannique et l'anglais américain, mais d'autres variétés attestées et faisant norme ne sont pas exclues (anglais irlandais, écossais, canadien, néo-zélandais, sud-africain, etc.). La consigne du sujet est rédigée sous la forme suivante : « *Your commentary should be focused on...* ». Les connaissances attendues sont celles d'un candidat à l'agrégation ayant choisi l'Option C en anglais : il s'agit donc à la fois de connaître précisément la grammaire de l'anglais et d'avoir des connaissances théoriques linguistiques, et de faire montre de sa capacité à intégrer avec pertinence ces connaissances à la structure du commentaire.

Le temps de préparation est de deux heures. Dans la salle de préparation, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation, que le jury conseille très vivement de consulter. Une fois les deux heures de préparation écoulées, les candidats sont conduits par les appariteurs jusqu'à la salle d'interrogation. Lorsqu'ils s'installent dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve leur sont rappelées par l'un des membres du jury. Ces modalités sont les suivantes : ils ont trente minutes pour présenter leur commentaire en anglais. Au bout de vingt-cinq minutes, un membre du jury leur fait un signe de la main pour leur indiquer qu'il ne leur reste que cinq minutes, afin de les aider à terminer leur présentation sans précipitation. Les candidats qui n'auraient pas terminé au bout de trente minutes se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. La présentation est suivie d'un entretien, également en anglais, n'excédant pas quinze minutes. L'exposé comporte un passage de lecture, d'un extrait du texte de dix-quinze lignes, choisi librement par le candidat, lors de la présentation. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées. Seules l'introduction et la conclusion peuvent intégralement l'être. Afin de s'assurer que ce principe est bien respecté, le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve.

Attendus et préparation en amont

L'absence de programme spécifique pour l'épreuve de commentaire implique que les candidats soient capables de traiter tout sujet lié à la linguistique, y compris un sujet qui ne se trouverait pas dans les sujets d'annales. Il est donc capital de ne négliger aucun des aspects de la préparation, ni l'acquisition ou la stabilisation de connaissances linguistiques et métalinguistiques ni la maîtrise des attendus méthodologiques.

L'épreuve de commentaire linguistique est une épreuve de spécialité. La maîtrise des étiquettes morphosyntaxiques est bien entendu un prérequis pour de futurs enseignants agrégés d'anglais et, *a fortiori*, pour des spécialistes de linguistique. Cette année encore, le jury a regretté que certains candidats ne soient pas capables d'identifier des natures et des fonctions fondamentales (on peut penser au CLG 06 sur les adjectifs ou au CLG 08 sur les adverbes). En outre, il est indispensable que les candidats aient une bonne connaissance d'une part, des principaux niveaux d'analyse (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique ; à noter que des remarques d'ordre phonologique qui viendraient étoffer l'analyse sont susceptibles d'être bonifiées), et d'autre part, des trois grands domaines de la grammaire anglaise (domaine nominal, domaine verbal, domaine de l'énoncé complexe). Trop souvent, les candidats se limitent à vouloir traiter la dimension morphosyntaxique du sujet, ce qui ne permet pas de produire une analyse suffisamment englobante.

Comme précisé auparavant, les connaissances théoriques ne sont pas suffisantes et la méthodologie propre à l'épreuve doit faire l'objet d'un entraînement spécifique. En effet, les exigences sont plus importantes en matière de problématisation, de précision et de profondeur des micro-analyses que pour l'épreuve écrite de tronc commun, ce qui est cohérent avec le fait que l'épreuve orale de commentaire est une épreuve de spécialistes. Les candidats doivent donc être capables d'effectuer des micro-analyses pertinentes et fines, des manipulations, des comparaisons, des reformulations, etc. portant sur les enjeux de la question, tout en accordant une attention toute particulière au contexte et au co-texte. En revanche, les considérations d'ordre strictement littéraire ou culturel n'ont pas leur place dans les présentations, bien que les candidats soient vivement encouragés à intégrer les spécificités de l'emploi du ou des marqueurs du sujet dans le texte qui est proposé à l'étude si cela est pertinent. Cette dimension de l'analyse est trop souvent laissée de côté par les candidats qui ont des connaissances théoriques solides et, à l'inverse, prend une place démesurée dans les présentations des candidats dont les connaissances sont superficielles. Par exemple, le sujet « *the expression of quantity* » (CLG 05) s'applique à un extrait dans lequel on assiste à une forme d'inventaire ou de relevé des éléments de deux intérieurs dans lesquels les personnages vivent. Il est évident que dans un tel contexte, la question à étudier possède une résonance toute particulière dans l'économie du texte.

L'épreuve se déroulant en langue anglaise, il est impératif que les candidats utilisent systématiquement des glossaires bilingues au cours de leur année de préparation (par exemple <https://feglossary.sil.org/fr/french-linguistic-terms/>). Il est également indispensable de consulter des grammaires en anglais, et ce le plus tôt possible, car elles permettent aux candidats d'approfondir leurs connaissances théoriques tout en s'immergeant dans la métalangue anglaise. Les deux ouvrages de référence suivants sont tout particulièrement recommandés :

- R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985.

- R. Huddleston & G. K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Ces lectures essentielles gagneront bien entendu à être complétées par une étude approfondie d'ouvrages théoriques et méthodologiques en français qui permettent également de se préparer à la question large de linguistique à l'écrit du concours. Il est déconseillé aux candidats d'indiquer au jury qu'ils ont regardé la définition d'une notion linguistique dans le dictionnaire disponible en salle de

préparation pour ensuite fonder toute leur analyse sur cette définition qui n'est pas forcément d'une grande exactitude du point de vue linguistique. Il convient également de ne pas se contenter de citer des noms de spécialistes dont les candidats auraient lu les travaux, sans utiliser véritablement leur pensée dans la perspective du sujet posé.

Enfin, le jury conseille aux candidats de consulter les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>) à la rubrique « Concours », et ce sans se limiter à l'année précédente.

Sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple *-ING*, *THE*, *-ED*), sur des notions (*genericity and specificity*, *the expression of degree*, *epistemic modality*), sur des parties du discours (*adjectives*, *modal auxiliaries*), sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent se montrer attentifs à ces différences, qui ont des conséquences sur le traitement de la question, puisqu'il peut aller des formes vers le sens ou du sens vers les formes. Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- N N constructions ;
- Adjectives ;
- Adverbs ;
- The expression of quantity ;
- -ING ;
- Adverbial clauses ;
- Count and non-count nouns ;
- HAVE + -EN.

L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un grand nombre de sujets des sessions antérieures permettra aux candidats de prendre la mesure de leur très grande variété et de mieux s'y préparer pour ne pas être pris au dépourvu. En effet, le temps de préparation est court (deux heures), et cette année, un nombre non négligeable de candidats ont présenté un exposé lacunaire ou trop bref. Des entraînements réguliers en temps limité permettent d'être bien préparé à traiter n'importe quel sujet en deux heures. Ces entraînements doivent se faire dès le début de l'année de préparation. Le bénéfice se fera sentir autant pour le commentaire à l'oral que pour la question large du tronc commun.

Néanmoins, le jury rappelle qu'il importe de toujours porter un regard spécifique sur l'extrait proposé, qui n'est pas choisi au hasard. Le fait d'avoir traité préalablement tel ou tel phénomène peut incontestablement constituer un avantage précieux, mais il s'agira de bien veiller à ne pas appliquer un plan inadapté aux spécificités du texte à l'étude, et de bien repérer et travailler les occurrences qui se trouvent, effectivement, dans le texte, et ce qu'elles permettent de montrer sur le point à l'étude. C'est pourquoi une bonne préparation à l'épreuve du commentaire linguistique implique avant tout l'acquisition de connaissances solides et d'une méthodologie rigoureuse et transférable.

La présentation

- Lecture de l'extrait

Lors de leur présentation, les candidats lisent un extrait du texte, d'une longueur libre d'environ dix à quinze lignes, mais pas davantage. Le moment de la lecture est au choix des candidats : il est généralement conseillé de lire l'extrait choisi juste avant ou juste après l'introduction, mais le choix d'un autre moment est possible. Dans tous les cas, il est conseillé aux candidats d'indiquer clairement au jury qu'ils entament leur lecture, et à quelle ligne ils commencent. Les candidats, ayant présélectionné leur extrait, s'arrêtent d'eux-mêmes à la fin de leur lecture, et reprennent leur exposé.

La lecture à haute voix est un exercice difficile qui demande de la préparation. Il est donc indispensable de réserver un temps de préparation à la lecture et de vérifier la prononciation et l'accentuation de tous les mots qui pourraient poser problème. Il est tout à fait possible d'inscrire ces repères phonologiques sur le sujet, afin qu'ils servent de guide pendant la lecture. La préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année ne doit pas être négligée.

- L'exposé

Le commentaire linguistique doit être structuré de manière claire et progressive. Il doit donc comporter une introduction, un développement en plusieurs parties, et une conclusion. Il est en outre essentiel que les différentes parties s'enchaînent de manière fluide et dynamique.

Il est essentiel de **s'interroger en amont sur les enjeux** soulevés par le phénomène linguistique proposé à l'analyse. Trop de candidats omettent cette étape indispensable, et leur traitement du sujet s'en trouve lacunaire. Pour cela, les candidats peuvent s'appuyer sur les occurrences proposées par le texte et sur leurs connaissances. S'il n'est pas nécessaire de traiter toutes les occurrences du texte à l'étude (et c'est parfois impossible), il faut néanmoins les recenser lors de la préparation afin de repérer quelles occurrences permettront de traiter le sujet de manière complète. Le recensement des occurrences du texte peut par ailleurs servir à constater l'absence d'une forme attendue, ce qui pourrait mener à des remarques pertinentes en regard de la pragmatique du texte. Ainsi pour aborder le sujet « *the expression of quantity* », le candidat doit penser à étudier la notion en contexte sous plusieurs de ses aspects : il est évident que l'on ne peut se limiter à relever des expressions numérales ou des locutions à sens quantitatif mais que le sujet suppose que l'on s'attache à souligner que la quantité s'exprime par différents biais (morphosyntaxique, lexical notamment) affectant différemment les catégories de mots, et que l'on analyse ces différents modes d'expression.

Il est recommandé de toujours penser aux **différents niveaux d'analyse** (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique), bien que ceux-ci ne doivent pas nécessairement apparaître explicitement dans le plan, choix que nombre de candidats ont tendance à faire.

o L'introduction

Dans l'introduction, il est attendu que les candidats **définissent les termes du sujet**. Par exemple, le sujet de commentaire portant sur « NN » (CLG 02) impliquait que le candidat fasse clairement le départ entre les structures de composition nominale fondées sur le schéma « Nom + Nom » et les autres cas de figure de noms composés (« Adjectif + Nom », « Verbe + Nom », etc.). Une mauvaise lecture du sujet qui se traduirait par le traitement de la question de la composition nominale dans toute sa diversité conduirait sans discussion possible à un hors-sujet. Ainsi une bonne appréhension du sujet amènera le candidat à ne considérer que les occurrences relevant du schéma indiqué dans le sujet (à l'exception

bien évidemment de manipulations ou de comparaisons de structures qui seraient faites au cours de l'analyse pour souligner les spécificités de la construction à l'étude).

Il s'agit ensuite de **dégager clairement les enjeux soulevés par le texte** en relation avec le sujet, en s'appuyant sur le travail de préparation fait en amont et décrit ci-dessus. Si cela est pertinent, les candidats peuvent également faire quelques remarques sur la spécificité de l'emploi de tel ou tel marqueur dans le texte proposé à l'étude.

Enfin, il convient de formuler **la problématique** clairement et d'**annoncer le plan**. La problématique ne doit pas être constituée d'une longue suite de questions différentes, mais au contraire, être assez synthétique pour démontrer que les candidats ont bien cerné le sujet et les enjeux qu'il soulève. Le plan peut être en deux, trois, ou quatre parties. La problématique et le plan doivent être dictés très intelligiblement, à vitesse raisonnable, car ils sont toujours notés intégralement par le jury. De même, les intitulés de parties ne doivent pas être trop longs. Cette année encore, le jury n'est parfois pas parvenu à noter en totalité le plan de certains candidats, ce qui peut gêner par la suite la compréhension du développement.

○ **Le développement**

Le jury recommande fortement de ne pas se contenter de plans qui ne permettent pas de traiter tous les aspects de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique...). Cela ne signifie pas qu'il faille consacrer systématiquement une partie à chacun de ces niveaux, ce que plusieurs candidats ont proposé mais qui n'est malheureusement pas toujours pertinent. De manière générale, il est conseillé de ne pas plaquer un plan tout fait, car vu en cours ou au cours de sa préparation personnelle, sans prendre en compte les occurrences du corpus ; cela peut bien entendu fonctionner, mais pas de manière systématique ; il faut adapter le plan. De même, il est très fortement déconseillé, par exemple, de distribuer en deux parties les termes du sujet « *count and non-count nouns* » (CLG 10) : si le sujet est proposé sous cette forme, c'est que le jury attend une comparaison et une mise en regard systématique des occurrences et non un traitement parallèle dans des parties étanches.

Le **développement**, comme son nom l'indique, implique une progression entre les différentes parties du plan, mais aussi dans chacune des parties, au sein desquelles les arguments doivent être organisés de manière logique et dynamique, en allant des cas les plus simples vers les plus complexes. Chaque partie doit être bien définie afin d'éviter des répétitions.

Le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de ne pas plaquer du contenu sans tenir compte des occurrences du texte. Il est essentiel d'avoir des connaissances larges : ne pas connaître la différence entre générique et spécifique peut être très problématique pour traiter un sujet sur « *N of N, N'S N and N N constructions* », par exemple. Néanmoins, l'essentiel de l'exposé doit consister en l'analyse des formes relevées dans le texte, et les occurrences ne doivent pas simplement être citées en exemple afin d'illustrer du contenu théorique.

Par ailleurs, le propos doit progresser des occurrences les plus évidentes ou prototypiques vers les occurrences qui demandent une analyse contextuelle plus fine ou qui sont plus difficiles à analyser. Par exemple, dans un sujet sur « *adjectives* » (CLG 06), on peut imaginer que seront citées en premier les occurrences dans lesquelles la catégorie est très facilement identifiable, avant de laisser place à des occurrences impliquant des tests et des manipulations permettant d'associer de manière raisonnée une occurrence à la classe de mots. De plus, il vaut mieux analyser une sélection éclairée d'occurrences en détail (comme on le ferait dans une question étroite à l'écrit, mais plus synthétiquement) plutôt que d'en

balayer superficiellement un grand nombre en restant dans une démarche purement descriptive. Le jury cherche à vérifier que les candidats sont capables d'analyser véritablement le fonctionnement de la langue, pas qu'ils sont capables de repérer tous les adjectifs dans un texte sans en oublier aucun. Il est en effet souhaitable d'éviter les seules listes, qui ne donnent pas l'occasion de traiter le sujet de manière satisfaisante et donnent généralement lieu à des prestations insuffisantes (et immanquablement non dynamiques). Ainsi est-il recommandé de tenter de repérer les occurrences du texte qui se font écho, ou de contraster de façon pertinente celles qui pourraient se ressembler. Par exemple, dans un sujet sur le marqueur -ING, le fait de contraster deux formes base verbale + -ING dont le degré de nominalisation n'est pas le même et illustrer ce point à l'aide de tests syntaxiques précis, peut être un choix judicieux qui peut s'intégrer à une démonstration plus large sur le marqueur.

Il est également déconseillé d'éviter les cas difficiles pour se concentrer uniquement sur des cas simples pour deux raisons principales. Premièrement, cela donne l'impression que les candidats ne maîtrisent pas le sujet (ou ne le maîtrisent que trop insuffisamment), tandis que le candidat qui identifie avec pertinence un cas comme complexe (en soulignant grâce à des arguments linguistiquement fondés la dimension non prototypique ou non monolithique de l'occurrence) révèle qu'il fait l'effort d'analyser un cas problématique, même s'il indique ne pas être certain de ses conclusions, et par là montre une capacité de questionnement. Il est alors essentiel de bien viser à mettre en lumière quelle est l'hypothèse faite sur l'occurrence, et de proposer un raisonnement construit, c'est-à-dire, de justifier son propos. Si le candidat se trompe sur une analyse, le jury pourra également lui proposer lors de l'entretien de se corriger, en l'orientant si besoin. À l'inverse, lorsqu'un candidat ne traite pas un cas plus problématique, il a toutes les chances d'être interrogé à son propos lors de l'entretien et devra donc, quoi qu'il en soit, l'analyser. Deuxièmement, si le candidat ne traite que les occurrences évidentes, il ne traitera très certainement pas le sujet en profondeur. Il y aura de fortes chances, par ailleurs, que cela le conduise à ne pas utiliser les trente minutes dont il dispose et à se retrouver à conclure au bout de vingt minutes ou moins. Cette année, les présentations de plusieurs candidats ont illustré ce point : ils ont traité le sujet trop superficiellement, en se contentant de classer les occurrences selon certains critères mais sans les analyser, ce qui les a conduits à terminer bien avant la fin du temps imparti. Certes il n'est pas demandé aux candidats de faire une présentation durant trente minutes précisément, mais il est évident qu'un exposé de moins de vingt minutes (parfois, de surcroît, conduit sur un rythme de parole lent) a toutes les chances de souligner un traitement partiel, insuffisant du sujet.

Les manipulations doivent être omniprésentes et guider la réflexion. Elles doivent toujours servir celle-ci, et être accompagnées d'une explication. La manipulation n'a pas valeur d'explication en elle-même : il est impératif que le candidat fasse l'exposé intégral de son raisonnement. Une manipulation peut prendre plusieurs formes : la substitution (par exemple, remplacer un modal par un autre modal, ou encore « *this* » par « *that* »), la suppression (par exemple, suppression du marqueur de négation « *not* »), l'adjonction d'éléments (par exemple, ajout d'un marqueur aspectuel), le déplacement (par exemple, antéposition d'un élément), le changement de niveaux d'énoncés (passage du discours direct au discours indirect), la glose (passage par une forme de paraphrase), etc. Une manipulation permet de montrer comment chaque forme participe à la construction du sens, de l'énoncé comme du texte, en contexte. Elle doit donc aboutir à une ou des conclusions. Il faut, par ailleurs, néanmoins veiller à ne pas verser dans une analyse littéraire stricte, en revenant toujours aux formes et à leur étude.

Enfin, il est arrivé que des analyses erronées trahissent des erreurs de compréhension globale du texte. Certaines de ces erreurs peuvent témoigner d'un manque de maîtrise de l'anglais, mais plus

souvent, semble-t-il, elles relèvent d'une lecture précipitée ou d'un manque de prise en compte du co-texte. Ainsi, on ne saurait que trop recommander aux candidats de bien lire le texte à plusieurs reprises et de bien s'intéresser au co-texte lorsqu'ils analysent une occurrence.

○ **La conclusion**

La conclusion reprend synthétiquement les arguments développés dans l'analyse et doit proposer une réponse concise aux questions formulées dans l'introduction. L'objectif principal est de rappeler brièvement au jury ce qui a été dit et lui permettre de retrouver le raisonnement et les grands temps de l'analyse. Une ouverture vers d'autres problématiques liées au sujet est possible, mais en aucun cas obligatoire. Le jury salue les candidats qui ont réussi à faire de la problématique le fil conducteur de leur exposé en y apportant une réponse qui prenait en compte les enjeux à la fois du sujet et du texte, répondant ainsi parfaitement à l'exercice demandé.

- **L'entretien avec le jury**

Le jury ne cherche en aucun cas à piéger ou déstabiliser les candidats, mais, au contraire, à les faire progresser dans leur réflexion. Les questions visent à leur permettre de clarifier leur propos, de revenir sur d'éventuelles erreurs ou encore d'approfondir leur raisonnement global. À plusieurs reprises, des candidats ont gagné des points au cours de cette phase de l'épreuve en corrigeant certaines analyses, en affinant leur réflexion et en élaborant des développements convaincants.

Il est essentiel de bien écouter la question pour pouvoir y répondre correctement. Par exemple, si la question est « *You said that 'christening' on line 35 was an adjective; are you sure?* », il est probable que l'analyse proposée par le candidat soit erronée. Il conviendra alors de se corriger et de justifier la nouvelle analyse. À l'inverse, si la question est « *You said that 'off' in 'sawing off frostbitten digits', on line 16, was an adverb ; can you justify your analysis?* », l'analyse n'est pas nécessairement erronée. Le jury attend simplement davantage de justifications et de manipulations pour être convaincu que le candidat est capable de faire des microanalyses qui permettent de justifier son propos et non de s'appuyer uniquement sur son intuition. Si les manipulations faites par le candidat montrent que son analyse est erronée, il pourra alors se corriger à ce moment-là. Si le candidat n'est pas sûr d'avoir bien compris la question, il peut tout à fait demander au jury de répéter ou de reformuler sa question.

On ne saurait que trop recommander de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à répondre, dans la limite du raisonnable. Si l'analyse est erronée, c'est bien souvent parce que le co-texte ou le contexte n'ont pas été suffisamment pris en compte. Il est donc fortement recommandé de relire le co-texte, et pas seulement l'occurrence concernée, avant de répondre.

Les candidats doivent également veiller à trouver le juste milieu dans la formulation de leur réponse, c'est-à-dire à ne pas trop se répéter et à ne pas trop développer, ce qui pourrait suggérer une mauvaise capacité de synthèse. À l'inverse, il s'agit aussi de ne pas fournir une réponse trop succincte, qui peut laisser penser que les candidats refusent de se corriger et de saisir l'occasion d'établir un échange constructif.

À titre d'exemples, voici quelques-unes des questions posées par le jury lors des entretiens :

- You mentioned “*unmatched*” on line 4 as an example of the expression of quantity. To what extent does the notion “*match*” relate to quantity? (CLG 05)

- Commenting on “*the big house*” on line 44, you said that *THE* indicates there is only one house. Does *THE* systematically indicate a single element? Isn’t singularity expressed by other means? (CLG 05)
- When analysing “*steel jugs*” on line 5, you pointed out that “*steel*” may be an adjective. Could you give any example of “*steel*” used as adjective? (CLG 02)
- You said that “*the glass porch door*” could be paraphrased “*the glass door of the porch*”. Would you say that “*the porch door*” and “*the door of the porch*” mean the same? (CLG 02)
- You said that adjectives could be scalar or gradable. Could you exemplify the differences between the two using examples from the extract? (CLG 02)
- Do you make a difference between “*railings*” on line 5 and “*the waiting*” on line 28 in terms of nominal qualities? (CLG 09)

La langue

L'épreuve de commentaire linguistique de texte donne lieu, en plus de la note de commentaire, à une note de langue, qui est combinée aux notes de langue attribuées lors des épreuves de leçon et d'Épreuve Hors Programme. La moyenne de ces trois notes constitue la note finale de langue, de même coefficient que les autres notes des épreuves orales. Les candidats doivent donc prêter une attention toute particulière à leur expression en anglais. Les membres du jury recrutent de futurs enseignants agrégés ; il est donc essentiel que ces derniers aient un modèle d'anglais pour le moins acceptable.

Le jury est particulièrement attentif à l'oral à proprement parler (chaîne parlée, accentuation lexicale, réalisation des phonèmes) mais également à la grammaire et au lexique.

Quelques erreurs de placement d'accent lexical que de futurs enseignants agrégés se doivent d'éviter sont récurrentes et inacceptables, dans la mesure où elles sont mentionnées dans de très nombreux rapports du jury et reposent sur des règles d'accentuation qui doivent être maîtrisées par de futurs agrégés d'anglais. En linguistique, c'est notamment le cas de « ** auxiliary* » (vs « *auxiliary* »), « ** adjective* » (vs « *adjective* »), « ** occurrence* » (vs « *occurrence* »), « ** discourse* » (vs « *discourse* »), « ** pronoun* » (vs « *pronoun* »), « ** specific* » (vs « *specific* »), « ** embedding* » (vs « *embedding* »), « ** relation* » (vs « *relation* »), « ** relative clause* » (vs « *relative clause* »), « ** present* » (adjectif ou nom) (vs « *present* »), « ** anaphora* » (vs « *anaphora* »). Ces erreurs de placement d'accent lexical entraînent invariablement des erreurs de réalisation des phonèmes vocaliques. La liste n'est pas exhaustive, et le jury conseille très vivement aux candidats de se référer aux rapports antérieurs et de constituer des glossaires de termes linguistiques incluant leur transcription phonétique lors de la préparation en amont. De la même manière, on attendra des candidats qu'ils utilisent les bons phonèmes dans « *focus* » (une diphtongue et non un /ɒ/, SBE, ou /ɑ(:)/, GA) ou « *the use* » (/s/ et non /z/) et qu'ils distinguent les séries de phonèmes i:/ɪ/i, et, en SBE, ɒ/ɔ:/əʊ. On rappellera également que les syllabes accentuées ne sont pas réduites ; ainsi, dans « *represent* », la première syllabe porte un accent secondaire et est donc réalisée /e/ et non /ə/. Enfin, le jury a également été surpris d'entendre des prononciations erronées sur des mots pourtant très courants comme « *drawn* » (* /drəʊn/), « *folk* » (* /fɒk/), « *of* » (* /ɒf/ voire * /ɔ:f/), « *narrative* » (* /nə'reɪtɪv/), « *perhaps* » (* /'pɪræps/) ou « *clothes* » (* /kləʊzɪz/, et encourage donc très vivement les candidats à s'entraîner régulièrement pour corriger certaines de leurs erreurs en amont des épreuves, et, par ailleurs, à utiliser le dictionnaire de prononciation en salle de préparation pour écarter tout doute de prononciation qui surviendrait pendant la préparation.

En ce qui concerne la prosodie, les candidats sont également vivement encouragés à travailler leur intonation, qui est souvent montante quand elle n'a pas de raisons de l'être pragmatiquement et/ou dans l'accent de référence du candidat, ou calquée sur une intonation française. Par ailleurs, il convient de prêter attention au rythme, parfois monocorde, qui ne permet pas toujours de repérer les syllabes accentuées ou réduites et qui n'entraîne pas une communication efficace.

Sur le plan phonémique, si de nombreux candidats s'expriment dans une variété relativement cohérente, il arrive souvent que celle-ci ne soit pas tout à fait stable. On peut pardonner une prononciation légèrement francisée (ou influencée par une autre langue si le français n'est pas la langue maternelle des candidats). Néanmoins, il est problématique que certains candidats utilisent systématiquement les phonèmes du français ou alternent entre accent rhotique et non rhotique. Le jury souligne que plusieurs candidats se sont exprimés dans des accents tout à fait remarquables autres que les standards britannique et américain et rappelle que toutes les variétés d'anglais sont acceptées.

En ce qui concerne la grammaire, le jury évalue à la fois la correction et la richesse syntaxique des candidats. Quelques erreurs ont été de nouveau très récurrentes cette année, et notamment l'utilisation abusive de BE + -ING (« *it's referring* »). Beaucoup de candidats ont tendance à omettre les <s> de pluriel ou de troisième personne du présent, ce qui peut relever d'une erreur de prononciation mais devient une erreur de grammaire, ou encore à déplacer les <s> de pluriel du nom à l'adjectif, ou le <s> de troisième personne du présent sur le pronom (« ** it's mean* » pour « *it means* »).

Pour le lexique, il importe de bien connaître la métalangue, ce qui permet une présentation précise et claire de la pensée, mais également d'éviter à tout prix les calques, qui peuvent mener à des barbarismes ou des contresens. La richesse lexicale est tout particulièrement appréciée, mais utiliser à répétition l'adjectif « *cumbersome* » ou « *felicitous* » tend à produire l'effet inverse de celui recherché. Il est aussi recommandé également d'éviter de commencer la plupart des phrases par « *we have* ».

Enfin, la communication est également évaluée. Les candidats doivent pouvoir être suivis sans difficulté : le rythme doit être adapté et le volume ni trop haut ni trop bas. Ils doivent également bien penser à citer les numéros de lignes pour que les membres du jury puissent se référer au passage mentionné. Il est normal que les candidats soient stressés, et le jury le comprend tout à fait, mais il faut tout de même veiller à ce que cela n'influe pas trop fortement sur la communication. Le jury tient à féliciter les rares candidats qui sont parvenus à présenter un exposé presque sans notes de manière fluide et convaincante : de telles performances sont la marque de vraies compétences communicationnelles et pédagogiques, et sont récompensées.

Pour conclure, le jury souhaite féliciter et remercier les candidats qui ont démontré l'intérêt qu'ils portaient à la linguistique anglaise et qui, par leurs connaissances et leurs capacités d'analyse et de réflexion sur la langue, ont donné l'occasion à la commission d'écouter des prestations très convaincantes (voire brillantes, puisque la note de 18/20 a été attribuée à un candidat). Le jury espère sincèrement que les indications et conseils prodigués ici seront utiles aux candidats des sessions à venir. À chacune et chacun, le jury tient à adresser ses vifs encouragements et ses plus sincères vœux de réussite.

Wilfrid ANDRIEU

Aix-Marseille Université

7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Ce compte-rendu prend appui sur les rapports des années précédentes, que les candidats sont encouragés à consulter attentivement ; les sujets de la session 2025 évoqués ci-après sont également disponibles sur le [site de la SAES](#), auquel les candidats sont invités à se reporter. Les remarques qui suivent visent à rappeler quelques repères essentiels pour la bonne conduite de l'Épreuve Hors Programme (EHP). Elles s'appuient sur les retours et suggestions de la commission de l'épreuve.

Format de l'épreuve

Consignes officielles

Ainsi que le rappelle le texte de cadrage, l'épreuve hors programme est « constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais. Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel). Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance. Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. L'exposé ainsi que l'entretien en anglais permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

L'épreuve comporte également une partie préprofessionnelle en français, au cours de laquelle le candidat présente des pistes d'exploitation pédagogique d'un seul des documents du dossier, celui de son choix.

Deux notes sont attribuées à l'issue de l'épreuve :

- une note, coefficient 2, portant sur l'ensemble de l'épreuve d'EHP (exposé, entretien, et partie préprofessionnelle) ;
- une note évaluant l'anglais oral, qui constitue un tiers de la note globale de langue (elle-même coefficient 2), les deux autres tiers étant constitués des notes obtenues en leçon et en commentaire. Cette année encore, tout l'éventail des notes a été utilisé ; et le jury a eu le plaisir d'attribuer la note de 20 sur 20 en EHP.

Gestion du temps

Les candidats disposent d'un temps de préparation de cinq heures en loge, où ils ont librement accès à un dictionnaire unilingue, à un dictionnaire de prononciation et à l'*Encyclopaedia Britannica* en version numérique.

Au terme des cinq heures, les candidats sont reçus par un jury composé de trois membres, auquel ils présentent leur exposé en vingt minutes maximum, suivi d'un entretien de vingt minutes maximum. Les candidats sont ensuite invités à proposer leur présentation préprofessionnelle en français pendant cinq minutes maximum, sans question du jury.

Le jury souligne à nouveau la nécessité d'un entraînement rigoureux à la bonne gestion du temps : le propos sera interrompu en cas de dépassement. Comme détaillé ci-après, une mauvaise gestion du temps reflète fréquemment une construction du propos insuffisamment maîtrisée (introduction de dix

minutes, par exemple). Parallèlement, les candidats sont encouragés à faire pleinement usage du temps qui leur est imparti : il n'est pas nécessaire de basculer immédiatement vers la conclusion lorsque le signal indique qu'il reste cinq minutes avant la fin de l'exposé. Cela étant, le jury se réjouit de prestations très cadencées et bien minutées de la part de nombreux candidats.

Nature du dossier proposé

Le dossier est composé de 3 documents, présentés dans le même ordre, sans que cela préjuge d'une quelconque hiérarchisation :

- le document A est un texte littéraire : cette année encore, les textes étaient de genres variés (fiction romanesque, nouvelle, extrait de pièce de théâtre, poème, chanson...) ;
- le document B est toujours de nature civilisationnelle et peut prendre de multiples formes (essai, manifeste, discours politique, transcription d'un extrait d'émission radiophonique, document syndical, article d'opinion...) ;
- le document C est iconographique : là encore, cette année, les documents proposés étaient très divers (photographie artistique ou de reportage, photographie de film, tableau, installation, affiche publicitaire, stéréographie, couverture de magazine...).

Dans les trois cas, une grande diversité temporelle caractérise également les dossiers. Cette année, les candidats ont ainsi pu être invités à étudier des documents de 1592 (*The Massacre at Paris*, pièce de Christopher Marlowe, EHP 11) à 2024 (*HM King Charles III*, tableau de Jonathan Yeo, EHP 2), y compris au sein du même sujet. Les aires géographiques sont également multiples (Australie, Canada, États-Unis, Jamaïque, Royaume-Uni, Sainte-Lucie, etc.), là aussi souvent dans le cadre d'un même dossier. Le jury a apprécié les prestations qui ont non seulement relevé ces disparités, mais qui ont su les exploiter de façon pertinente dans leur analyse.

Préparation pendant l'année

La variété chronologique, géographique et générique des dossiers rappelée ci-dessus et dans les précédents rapports est dans la nature même de l'Épreuve Hors Programme. L'épreuve faisant la part belle à l'analyse, la synthèse et la prise de recul vis-à-vis des documents, les exigences du concours ne supposent des candidats aucune connaissance exhaustive, pas plus des auteurs et artistes proposés que des phénomènes spécifiques explorés par le dossier. En revanche, les bonnes prestations font un effort de contextualisation, témoignant d'une bonne préparation à cette diversité. En effet, une connaissance même incomplète des grands repères des cultures anglophones est indispensable pour appréhender les disparités de formats, de sources et de discours proposés. Le jury valorise les exposés qui savent à la fois mobiliser ces repères avec précision et manier les outils d'analyse propres à chaque type de document – les rapports du jury, de 2023 et 2024 notamment, donnent de nombreuses pistes sur ce dernier aspect (point de vue, voix, rhétorique, composition, versification, etc.).

Au cours de l'année de préparation, les candidats sont ainsi invités à réviser – même succinctement – les textes fondamentaux de l'histoire des pays anglophones : Déclaration d'Indépendance, Préambule de la Constitution américaine ou encore Magna Carta. Certains événements, périodes ou courants, là encore fondamentaux, doivent être connus et situés dans le temps : Apartheid, Guerre de Sécession, Thatcherisme, ou Partition des Indes par exemple. Sans exiger une maîtrise approfondie de tous ces textes et questions historiques, l'Épreuve Hors Programme est

appréhendée avec bien plus de sérénité grâce à ces repères (évoqués ici de manière non-exhaustive), qui constituent le bagage de tout futur enseignant agrégé d'anglais.

Une connaissance des grands mouvements littéraires des mondes anglophones permet également de situer les documents étudiés dans une tradition et des codes, dont l'analyse est souvent fructueuse. Inversement, l'utilisation imprécise de certaines notions peut donner lieu à des maladroites, des omissions, voire des contresens : il est judicieux de fixer la différence entre modernité et modernisme ; entre romantisme, terreur et sublime ; ou bien entre « *Bildungsroman* » et « *social novel* ». Les candidats sont invités à se méfier d'un usage à l'emporte-pièce de tels termes, dont il convient de vérifier l'emploi ou le sens à l'aide de la Britannica.

Il en va de même enfin pour le document C : à titre d'exemple, les candidats sont encouragés à revoir les grands mouvements artistiques (et ainsi éviter la confusion maladroite entre « *cubic* » et « *cubist* ») ; les genres principaux de la peinture classique (tableau historique, portrait, paysage, nature morte, scène de genre ou encore vanité) ou les angles cinématographiques. Il convient enfin d'employer – pour l'ensemble des documents et tout au long de l'épreuve – les termes avec précision : « *vanity* » / « *vanitas* » ; « *chiaroscuro* », qui n'est pas synonyme de « *black and white* » ; « *photograph* » / « *photography* » / « *photographer* ». Les ouvrages disponibles en loge permettent là aussi de faire, si besoin, les vérifications nécessaires.

Préparation en loge

Étude du paratexte

Les documents sont toujours accompagnés d'un paratexte, auquel il convient de prêter une attention particulière lors de la préparation. De nombreuses pistes d'analyse peuvent ainsi être dégagées d'une lecture judicieuse des éléments qu'il contient.

Le repérage de la nature du document est fondamental, tout comme celui du public / du destinataire : un extrait de pièce de théâtre ou un discours politique implique un auditoire qu'il est utile d'envisager. Le discours de Margaret Thatcher (EHP 24) a été prononcé, comme l'indiquait le paratexte, lors de la « *Conservative Women's Conference* » en mai 1988. Les bonnes prestations ont su souligner le décalage entre l'assurance affichée par M. Thatcher face à un public *a priori* largement acquis à sa cause et la crise que traversait son gouvernement. Le relevé initial du genre, du contexte et de la date permettait dès lors de proposer une lecture féconde du discours.

Autre exemple : le premier dossier (EHP 1), qui comprenait un extrait du roman de Harper Lee, *To Kill a Mockingbird* ; un essai de Martin Luther King, « *The sword that heals* » ; et la couverture de *The New Yorker*, représentant notamment George Floyd dont la présence englobe de nombreuses autres figures de l'histoire afro-américaine. Il semblait difficile d'analyser efficacement le document C (et *a fortiori* le dossier) sans relever la date indiquée (22 juin 2020) et donc sans mentionner George Floyd et le mouvement « *Black Lives Matter* ». Le fait que cette illustration soit apparue en couverture d'un magazine à large diffusion permettait aussi d'interroger, parmi de multiples pistes, le caractère ordinaire des violences racistes.

Enfin, dans le dossier EHP 4, le paratexte pouvait conduire à une réflexion sur l'espace, le jeu avec la réalité et la culture populaire. Le dossier comprenait en effet la chanson « *City of New Orleans* » de Steve Goodman (genre signalé par le terme « *track* » dans le paratexte) ; un extrait des mémoires de l'acteur canadien William Shatner de la série populaire *Star Trek* (comme précisé dans une note sur le

paratexte) ; et une stéréographie de 1868 (« *Indian viewing railroad from top of Palisades. 435 miles from Sacramento* »), genre lui aussi populaire et manipulant la perception de la réalité en créant une seule image à partir de deux images disposées côte-à-côte. Les bonnes prestations ont su tirer profit de ces repérages pour dépasser les simples liens thématiques entre les documents et envisager, par exemple, la façon dont la culture populaire peut redéfinir ou façonner notre rapport à l'espace.

Étude des documents

L'EHP est une épreuve qui met à l'honneur l'analyse comparée des documents, leur mise en relation et la lecture de l'implicite. Néanmoins, cette profondeur d'analyse ne peut et ne doit pas se faire au détriment de la lettre des documents. Des candidats parfois trop avides d'analyses cherchent très vite à décortiquer les paradoxes tacites et à déconstruire les discours (d'une façon qui peut être, au demeurant, intéressante), mais semblent négliger la lettre des documents, ce qui les conduit à passer à côté d'éléments essentiels du dossier, voire à établir des contresens. L'évidence doit être évoquée et ne pas être délaissée en faveur d'une lecture jugée plus importante car plus profonde. Dans le dossier EHP 16, l'œuvre de Tom Wesselmann (document C) ne pouvait être analysée avec pertinence sans poser les bases : est-ce figuratif ? Est-ce abstrait ? Le collage est-il une installation recyclant d'autres œuvres, est-il un tableau, ou tout à la fois ? Ces réflexions ne pouvaient qu'éclairer l'extrait de *The Passion*, de Jeanette Winterson, proposé en document A, et celui de la préface à *The Art of Living in Australia*, rédigée par Philip E. Muskett, en document B. De la même façon, revenir au genre théâtral du document A proposé dans le dossier EHP 11 était essentiel car cela pouvait permettre d'interroger la violence potentiellement obscène ou choquante de l'extrait de *The Massacre at Paris* de C. Marlowe. Cette violence pouvait être mise en contraste avec celle presque euphémisée des lynchages dans le discours du président Wilson en B, tout en étudiant la dramatisation de la photographie de Donald Trump après la tentative d'assassinat en C, d'autant plus qu'il s'agissait là d'une image qui a eu une grande résonance mondiale. Le dossier a pu donner lieu à de très bons exposés explorant la banalisation de la violence, sa mise en scène, mais aussi ce qui est passé sous silence. Ce qui peut être jugé évident, ce qui saute aux yeux (des caractères gras dans un discours, le fait que l'auteur du document A dans le dossier EHP 8 soit une femme au dix-septième siècle, l'utilisation de « *blank verse* » ou la démarche politique d'une déclaration) doit toujours être pris en compte et servir de point d'accès aux documents.

Ce souci de prendre appui sur les documents eux-mêmes et ce qu'ils disent ou montrent permet en outre d'éviter l'écueil récurrent de la grille de lecture imposée au dossier. Si des problématiques et motifs fondamentaux à la compréhension des aires anglophones sont susceptibles de réapparaître sous différentes formes, il serait erroné de penser qu'une recette préétablie permet d'étudier efficacement un dossier composé de documents par définition uniques. Cette année encore, certains concepts ou notions pourtant porteurs (« *othering* », « *postcolonialism* », « *post-truth* »...) ont pu être appliqués abusivement à des dossiers dont l'analyse semblait ainsi forcée car elle ne prenait pas suffisamment en compte la spécificité des documents. Le dossier EHP 14 comprenait un extrait du poème narratif « *Omeros* » du poète saint-lucien Derek Walcott ; une proclamation de 1970 des « *Indians of All Tribes* » intitulée « *To the Great White Father and all His People* » ; et une œuvre d'Emory Douglas de 1969, « *Afro-American Solidarity with the Oppressed People of the World* », réalisée dans le cadre de *The Black Panther Community News Service*. Plusieurs prestations ont opéré une mise en relation malencontreuse entre les documents autour de l'histoire des luttes pour les droits civiques dans la

communauté noire aux États-Unis, évacuant ainsi la spécificité du contexte du poème de Walcott ou créant parfois une équivalence problématique entre Native Americans et African-Americans en les décrivant sous l'entité générique « *non-whites* ». Ici, une attention prêté à la nature même des documents a pu prémunir d'autres exposés d'une lecture sans nuance du dossier, en articulant avec finesse l'unicité des deux textes et de l'image. Toutes les références (qu'il s'agisse de concepts d'analyse, de textes critiques ou encore de termes techniques) mobilisées par les candidats afin d'atteindre cette nuance sont bienvenues dès lors que leur utilisation est étayée et que la mise en lien avec le contenu du dossier est explicite.

Utilisation des ressources

Il est rappelé aux candidats que des outils sont à leur disposition en loge : la consultation du dictionnaire unilingue et du dictionnaire de prononciation peut garantir une compréhension optimale du dossier et la maîtrise de la prononciation de mots récurrents. Il est ainsi regrettable de multiplier les erreurs sur des noms propres qui parcourent le dossier et dont la phonétique aurait pu être vérifiée (le poète Yeats, Aunt Jemima ou encore Theresa May).

Une utilisation intelligente et efficace de l'encyclopédie Britannica est également recommandée afin de pallier toute lacune sur un événement important ou un personnage plus ou moins célèbre. Les recherches doivent toutefois être rapides (la commande « ctrl+F » peut être utilisée pour passer en revue des mots-clefs dans un article) et synthétiques pour ne pas empiéter excessivement sur le temps de préparation. Un exposé indigeste reprenant un article de l'encyclopédie ne peut en aucun cas se substituer à l'analyse personnelle des documents : retracer toute la vie de Napoléon ne pouvait ainsi que nuire à l'étude du dossier EHP 16 en enfermant les documents dans une lecture trop monothématique. Le jury rappelle enfin que le contexte, comme toujours, doit être pris en compte pour éviter les contresens. Une citation de « *Moses* » apparaît au bas du document C du dossier EHP 24. Le contexte chrétien de la YMCA aurait dû permettre d'éviter la confusion entre Moïse et l'artiste Anna Mary Robertson (Grandma) Moses, dont les œuvres sont pourtant décrites dans l'encyclopédie comme des paysages.

Organisation et lisibilité des notes

Quelle que soit la méthode adoptée, les candidats sont encouragés à organiser leurs notes avec rigueur afin de garder le fil de leur l'exposé et d'en garantir la clarté et la cohérence. Dans un moment de stress compréhensible, le manque de lisibilité de notes prises de manière précipitée peut entraîner des hésitations, voire une recherche désordonnée de citations. Indiquer les numéros de ligne (et en faire bénéficier le jury) est une stratégie recommandable. Il est enfin rappelé que seules l'introduction et la conclusion peuvent être intégralement rédigées ; les notes sont vérifiées à l'issue de l'épreuve.

Structure de l'exposé

Équilibre et balisage

Les candidats disposent de vingt minutes maximum pour présenter leur analyse mettant en relation les trois documents du dossier. En contexte, la perception du temps est souvent faussée : un minutage est donc fortement recommandé. Par ailleurs, des parties de longueur très inégales entraînent un déséquilibre général qui sera remarqué car il n'aura pas permis une réelle progression d'une partie à

l'autre. Chaque temps de la présentation est essentiel et on ne saurait consacrer douze minutes à l'élaboration d'un socle initial d'analyse au cours d'une première partie sur trois. Une introduction trop longue conduit par ailleurs, généralement, à un délayage du propos au début de l'exposé et à un catalogue de remarques allusives et précipitées dans le développement. À l'inverse, une introduction expéditive ne permet guère de poser les premiers jalons nécessaires à l'exploitation du dossier. En résumé et sans que cela soit prescriptif, les prestations équilibrées accordent trois-quatre minutes à l'introduction, quatre-cinq minutes à chacune des trois parties (ou plus s'il n'y a que deux parties) et une à deux minutes à la conclusion, avec de légères variations parfaitement justifiables d'une partie à l'autre, selon les dossiers et les candidats. En fin d'exposé, un des membres de la commission indique par un signe de la main qu'il reste cinq minutes : il n'est pour autant pas attendu que les candidats passent immédiatement à la conclusion à ce stade.

Une structure claire du propos, reflétée par une gestion efficace du temps, favorise une meilleure compréhension de la part du jury et atteste d'une meilleure pédagogie – qualité naturellement au cœur des épreuves du concours et du quotidien du futur professeur agrégé. En ce sens, un balisage sobre mais net est apprécié : la problématique et le plan sont pris en notes et doivent être clairement annoncés. De la même façon, le jury met en garde les candidats contre une recherche de subtilité trop appuyée dans la formulation des annonces (de problématique, de plan, de conclusion) et des transitions : clarté et fluidité doivent guider la présentation. Cela s'accompagne également d'une interaction avec le jury sous la forme d'un contact visuel naturel, proportionné et équitablement alloué aux trois membres du jury.

Introduction

Les candidats sont invités à consulter les rapports précédents (notamment 2024 et 2022) afin d'y trouver des conseils pas à pas sur l'introduction. Clarté et efficacité sont de nouveau les maîtres mots : l'introduction a pour but d'identifier la ou les thématiques du dossier, tout en présentant les éléments saillants propres à chaque document. En ce sens et comme évoqué plus haut, l'un des éléments marquants des bonnes prestations est la contextualisation, qui indique au jury que le dossier a bien été compris dans sa spécificité temporelle, spatiale et générique. Il n'est nullement nécessaire de proposer un résumé du dossier, encore moins, le cas échéant, un résumé des œuvres dont les documents étudiés sont extraits. L'introduction doit permettre une synthèse des enjeux principaux du dossier et une nécessaire mise en tension des documents entre eux (contrastes, complémentarité, évolution géographique ou chronologique par exemple), sans pour autant amorcer l'analyse et les micro-lectures attendues dans le développement.

Problématique et plan

La problématique doit découler naturellement de la mise en tension des documents établie lors de la première partie de l'introduction. Trop de problématiques semblent émerger *ex nihilo*, sans rattachement évident à la spécificité du dossier : il en ressort souvent une impression d'artifice et de flou, d'autant plus si l'annonce de la problématique mobilise des concepts ou des notions jusqu'alors non abordés. La problématique (et l'introduction plus généralement) est le fruit d'un cheminement qui a pour point de départ une analyse précise du sens des documents. En ce sens, il n'est pas impératif que l'annonce de la problématique prenne la forme d'une question. Quelle que soit la forme retenue, l'annonce doit être clairement balisée pour être prise en note. Le jury ne saurait trop déconseiller les

problématiques excessivement longues et vagues, qui noient l'efficacité du propos et tendent à décontenancer l'auditoire.

Il en va de même pour l'annonce du plan, également pris en note de façon très précise. Le plan suivi doit être apparent et structuré autour d'une réelle progression de l'analyse. Trop de plans demeurent statiques en démultipliant les mêmes notions ou séries d'oppositions thématiques dans des ordres différents au cours du développement. Dès la première partie, l'analyse doit opérer un dialogue entre les documents et permettre une progression dynamique dans l'exploitation du dossier, en abordant les documents sous des angles variés (aussi bien esthétiques que politiques, idéologiques, symboliques ou encore dialectiques) et en faisant état des convergences comme des divergences.

Analyse

Exploitation des documents

Une des spécificités de l'épreuve réside dans la mise en relation de documents par essence différents afin d'en faire émerger une réflexion dense et analytique qui croise les approches. C'est en cela un exercice éminemment pédagogique, qui anticipe le travail du futur enseignant agrégé. L'une des clefs de la réussite en EHP se trouve dans le traitement intégral du dossier reposant sur une réelle circulation entre les documents, c'est-à-dire une prise en compte de chaque document, non seulement dans sa spécificité, mais aussi dans sa relation aux autres composants du dossier. Le dossier EHP 2 comprenait un extrait de *King Richard II* de W. Shakespeare ; un communiqué radiophonique de W. Churchill à la mort du roi George VI ; et un tableau de Jonathan Yeo, portrait officiel du roi Charles III. La thématique commune de la figure royale apparaissait aisément ; il fallait donc se prémunir d'une lecture monolithique en interrogeant, par exemple, l'évolution de la représentation du pouvoir royal entre ces trois documents (couvrant une large période allant de 1595 à 2024). La spécificité de chaque document devait, dans le même temps, être étudiée dans ses points de divergence et de convergence avec l'ensemble du dossier. De bonnes prestations ont ainsi souligné l'effacement de la figure royale, sa désacralisation, qui s'opère à de multiples niveaux dans les trois documents. Les candidats sont donc encouragés à favoriser une circulation dynamique et fluide dans le dossier, afin d'éviter l'alternance mécanique et souvent peu féconde entre les documents dans chaque partie ou sous-partie. L'une des exigences de l'épreuve est bien un traitement équilibré de l'ensemble du dossier ; une circulation malaisée entre les documents témoigne souvent d'une hiérarchisation (consciente ou non).

La circulation organique dans le dossier doit se faire également à l'échelle du document. Il est attendu des candidats qu'ils étayent leur démonstration par des micro-lectures précises des trois documents. Dans le dossier EHP 2 cité ci-dessus, des analyses judicieuses du tableau ont pu être proposées en exploitant le fond – le recours surprenant au rouge, les coups de pinceau appuyés – ou encore en suggérant des interprétations multiples du papillon, permettant par exemple de réfléchir plus largement aux liens avec la nature parcourant le dossier. Les analyses personnelles et étayées des candidats sont toujours mises en valeur dès lors qu'elles sont cohérentes ; aucune interprétation type n'est préétablie.

Ce sont toutefois bien des interprétations qui sont attendues, et non une liste de repérages, même judicieux, qui donne souvent lieu à une démonstration inopérante. La multiplication de formules telles que « *there is... there is also this idea...* » tend à signaler une paraphrase statique des documents. Les candidats sont encouragés à tirer des conclusions claires de leurs micro-lectures afin de favoriser une

progression dynamique de l'analyse. Inversement, on ne saurait bâtir toute son analyse sur un seul détail, aussi convaincant soit-il. Là encore, c'est la circulation entre les documents qui garantit une prise en compte ample des enjeux du dossier.

Distance critique

S'il est essentiel de prêter attention au sens littéral des documents il est tout aussi fondamental de les aborder avec une distance critique. Il convient de développer une démarche d'analyse permettant de mettre en avant l'idéologie plus ou moins explicite qui parcourt les documents. Le dossier EHP 12 comprenait un extrait du roman *Canada* de Richard Ford ; un article d'opinion d'Adam Thomas intitulé « *Paddington Bear and Black British Migration Politics* » ; et une image de la mini-série *Great Expectations*. Une lecture riche de ce dossier ne pouvait pas faire l'économie de l'opinion marquée de l'auteur dans le document B : plusieurs prestations ont traité prioritairement la figure de Paddington (parfois avec pertinence) sans interroger l'analyse critique que faisait Adam Thomas de ce symbole. La prise de position des documents proposés est un point d'entrée souvent porteur pour l'analyse des dossiers.

De façon similaire, les candidats sont encouragés à mettre au jour les stratégies argumentatives ou rhétoriques de personnalités pouvant être perçues comme des figures d'autorité. Dans le dossier EHP 5 (comprenant également un extrait de *Bournville* de Jonathan Coe et une photographie de David Chadwick, *Hulme, Manchester, 1970s*), le discours de Charles (alors Prince Charles) ne pouvait pas être pris uniquement au pied de la lettre comme un discours aux accents comiques et attendrissants. Il s'agit aussi du discours d'un homme de pouvoir qui se met en scène en tant que tel et élabore une argumentation témoignant de prises de position politiques marquées. Les bons exposés ont su mettre efficacement en relation ces deux facettes du discours.

Le jury tient à rappeler enfin que le concours n'attend des candidats ni moralisation, ni adhésion à tel ou tel courant de pensée, mais démarche critique vis-à-vis des documents. Toute glose ou lecture moralisatrice des dossiers tend à s'éloigner des exigences de l'épreuve car elle se substitue à la prise de distance analytique attendue. Prenons l'exemple du dossier EHP 15. Il était composé d'un extrait de la pièce *People, Places, and Things* de Duncan Macmillan ; d'un extrait des minutes d'une prise de parole de James Buckingham à la Chambre des Communes au sujet de « *Drunkenness* » en 1834 ; et de la scène de genre *The Last Day in the Old Home*, peinte par Robert Braithwaite Martineau en 1862. La dénonciation explicite de l'alcoolisme dans le discours de James Buckingham a conduit plusieurs candidats à lire l'intégralité du dossier à la lumière d'un pamphlet contre l'addiction. L'exposé s'en trouvait alors affaibli car il menait à une conclusion moralisatrice sur le besoin de lutter contre les phénomènes d'addiction. Ce point d'entrée n'était évidemment pas faux mais il perdait de vue la complexité et la spécificité des documents. Le contexte du dix-neuvième siècle des documents B et C pouvait, lui, mener à une démarche critique qui s'intéressait à la moralisation mise en œuvre par les documents. À la lecture attentive du discours, on pouvait déceler que la dénonciation de James Buckingham était guidée par un sentiment de hiérarchie des classes. L'alcool n'était pas présent de façon aussi explicite dans les documents A et C : cette thématique d'apparence évidente ne permettait donc pas de proposer une lecture suffisamment progressive des nuances de ces documents – dynamiques liées au genre par exemple, mises en avant par l'interaction des personnages sur scène en A et par la mise en abyme d'une certaine forme de domesticité féminine en C avec la petite fille et sa poupée. Ce ne sont là que des pistes d'analyse ; de nombreuses autres ont été

envisagées de façon convaincante par les candidats qui ont adopté la distance critique nécessaire à l'exploitation du dossier.

Exemples de prestations

À l'instar des rapports précédents, ce compte-rendu propose deux exemples de prestations qui ont retenu l'attention du jury par leurs qualités manifestes, mais aussi par quelques éléments qui auraient pu être approfondis. Ces exemples n'ont pas vocation à servir de corrigé, mais permettent d'apprécier la forme que peut prendre un exposé d'EHP.

Exemple d'assez bonne prestation (EHP 16)

Le dossier EHP 16 était composé d'un extrait du roman *The Passion* de Jeanette Winterson ; d'un extrait de la préface rédigée par Philip E. Muskett pour *The Art of Living in Australia* ; et de l'œuvre *Still Life #31* de Tom Wesselmann.

La candidate propose la problématique suivante : « *How does the motif of food participate in recreating the notion of conquest?* ». Le plan annoncé est le suivant :

I - How the relationship between food, expansion and conquest is emphasised

II - The interior/exterior dichotomy as related to space and time

III - Food resorted to as pretext and pre-text

La première partie propose une mise en relation convaincante entre représentation littérale de l'appétit (dans son acception physique et presque anatomique) et soif de conquête symbolique et territoriale. L'analyse s'appuie sur des renvois pertinents aux documents (équivalence esthétique et thématique entre abattoir et champ de bataille ; ou encore objets et pouvoir dans le document C dont le titre s'inscrit dans la tradition de la nature morte).

La deuxième partie approfondit cette lecture en interrogeant le rôle de l'espace et du temps dans le dossier. La candidate analyse ainsi la soif de croissance liée aux multiples références météorologiques dans le document B, qu'elle place en contraste avec l'aridité polaire du document A. Plusieurs micro-lectures soulignent la personnification de la nature dans le document B et montrent ainsi la déshumanisation à l'œuvre dans le document C. Ici, la mise en relation des trois documents a pu quelque peu manquer d'ampleur.

Ce phénomène se confirme en troisième partie, que la candidate n'amorce qu'*in extremis* à dix-sept minutes. Les quelques analyses demeurent pourtant convaincantes car elles interrogent la nature même des documents : manipulation de l'histoire en A ; rhétorique presque commerciale en B ; collage et démultiplication des matériaux en C.

En résumé, cet exposé témoigne d'excellentes intuitions et convainc par son amorce – notamment l'introduction et la première partie. La problématisation est plutôt pertinente et la mise en relation des trois documents est efficacement menée, au moins jusqu'à la moitié de la deuxième partie. La prestation pâtit cependant d'une mauvaise gestion du temps et demeure donc déséquilibrée, malgré de nombreuses analyses très éclairantes. L'entretien pêche enfin par manque de précision et de concision, en dépit de remarques témoignant d'une volonté de donner davantage de portée au propos.

Exemple de très bonne prestation (EHP 12)

Pour rappel, le dossier EHP 12 comprenait un extrait du roman *Canada* de Richard Ford ; un article d'opinion d'Adam Thomas intitulé « *Paddington Bear and Black British Migration Politics* » ; et une image de la mini-série *Great Expectations*.

La candidate propose la problématique suivante : « *How does the set of documents offer a reflection on the identity-building process through the imbrication of both individual and national identities?* ». Le plan annoncé est le suivant :

I - The figure of the orphan and the process of individuation

II - Thresholds as both inclusive and exclusive liminal spaces

III - Defining and redefining identity as the intersection of the individual and the national

La première partie dégage une réflexion autour de « *coming-of-age* » en montrant le rôle de l'enfance dans l'élaboration de l'individu dans le dossier. L'étude est nourrie d'allers-retours constructifs entre les trois documents par le biais de micro-lectures, qui soulignent par exemple l'ambiguïté temporelle de la voix du narrateur dans le document A ou mettent en avant la nature d'« *opinion piece* » du document B.

Un deuxième temps aborde le motif du seuil dans le dossier, d'abord de façon thématique (le portail du document C ; les multiples espaces liminaux du document A, tels que la frontière ou la portière que le personnage touche sans cesse), puis de façon plus symbolique – en A comme en B, l'espace frontalier signale à la fois l'inclusion et l'exclusion ; la frontière en C est celle du choix d'identité. La candidate opère enfin un contraste entre le contrôle que le personnage semble exercer sur son corps dans le document C et l'émigration forcée que subissent les personnages mentionnés dans les documents A et B.

La troisième partie approfondit encore la construction identitaire dans le dossier, en interrogeant la réversibilité. La candidate montre que, dans le dossier, l'identité peut être façonnée par de multiples mouvements, parfois contraires : l'identité de l'enfant dans le document A se définit et se redéfinit par sa nouvelle appartenance nationale, changement signalé par la traversée de la frontière. De la même façon, l'exposé interroge la question de « *Britishness* » : qu'incarne le personnage au cœur du document C et comment la figure nationale de Paddington est-elle déconstruite par l'auteur dans le document B ? Cela permet à la candidate de conclure sur la mutabilité de l'identité et le poids des symboles dans la construction des communautés.

En somme, il s'agit d'une prestation à la fois riche et dense par le propos, et rigoureuse dans sa gestion millimétrée du temps. La circulation entre les documents caractérise l'intégralité de la prestation et conduit à des micro-analyses polysémiques et fécondes, qui s'appuient toujours sur la spécificité des documents. Certains éléments pouvaient être encore approfondis (notamment la reprise des codes gothiques en C et le parti pris très marqué en B) ; mais cela demeure un exposé solide et convaincant.

Entretien

L'entretien est un moment d'échange, dont le point de départ est l'exposé du candidat. Le rôle premier des questions est souvent un rôle de vérification : l'entretien vise à aider les candidats à élucider le sens des documents, à attirer leur attention sur un aspect peut-être passé inaperçu ou à suggérer une nuance dans leur lecture. Ce moment de l'épreuve ne doit pas conduire les candidats à

systématiquement remettre en doute toute leur démonstration, mais les aider à l'enrichir en donnant de l'ampleur à leur propos. Les interrogations n'ont pas vocation à être un test de connaissances, même si les notions et concepts mobilisés pendant l'exposé peuvent faire l'objet de demande d'approfondissement ou d'éclaircissement.

Le jury peut tout à fait comprendre qu'un sentiment de fatigue ou de doute se manifeste à l'issue de l'exposé. Néanmoins, les candidats sont invités à ne pas négliger cette phase d'échange et à ne pas renoncer, ni paraître sur la défensive. Là encore, la gestion du temps est impérative : sur un maximum de vingt minutes allouées à l'entretien, il paraît préjudiciable de produire de longues réponses descriptives ou de ne proposer que des citations, ce qui tend à être perçu comme une stratégie de délayage. Inversement, les réponses monosyllabiques ne permettent au mieux que de modestes avancées. Le jury a pu apprécier les candidats soucieux de reparcourir le dossier et de jeter une lumière nouvelle sur les documents grâce aux questions posées, qui ne sont jamais des pièges, mais des pistes pour aller chercher des éléments saillants ou plus précis. Une interrogation spécifique sur un document peut tout à fait conduire à une réflexion plus large sur l'ensemble du dossier. Le jury est sensible à l'anxiété que peut provoquer ce moment de l'épreuve et accueille avec bienveillance toute demande de reformulation. Il convient toutefois de veiller à ne pas interrompre un membre du jury qui élabore une question, à ne pas interroger le jury en retour ou bien encore à ne pas faire un commentaire sur le manque de développement d'une question.

Partie préprofessionnelle

Même si elle arrive en fin d'épreuve, la présentation des pistes d'exploitation pédagogique ne doit être ni négligée, ni improvisée. Elle fait partie intégrante de l'épreuve et contribue à donner son sens à l'analyse du dossier proposée lors de l'exposé initial. Temps fort de ce concours d'enseignement, il s'agit d'un véritable exercice de pédagogie testant la capacité des candidats à mettre en œuvre, grâce à des supports plus ou moins faciles d'appréhension, des stratégies d'accès au sens pour les élèves. Il convient donc, dès le début, d'annoncer le document (unique) et le niveau choisis.

Le jury se réjouit d'avoir entendu un nombre croissant de propositions bien menées et cohérentes, y compris à destination d'un public collégien.

Le décalage souvent inévitable entre les connaissances de l'enseignant et celles de l'élève est au cœur des réflexions pédagogiques. Le jury a apprécié les efforts des candidats pour développer des stratégies d'accès au sens afin de surmonter ce décalage en anticipant les éléments facilitateurs comme les obstacles (sans pour autant faire un catalogue) et en envisageant des solutions d'étayage pour une compréhension par étapes des spécificités et difficultés du document choisi – qu'elles soient liées à la langue, à des phénomènes civilisationnels, à des références culturelles ou à la lecture de l'implicite. Ainsi, donner un texte à une classe (quel que soit le niveau) et le faire lire, sans accompagnement simultané ou ultérieur pour qu'il soit compris, semble peu probant. Un découpage intelligent (immédiat ou progressif) du document A ou B peut alors être parfaitement légitime s'il est justifié de façon convaincante par la difficulté linguistique, syntaxique ou civilisationnelle par exemple.

L'exercice consiste bien à se concentrer sur l'intérêt et l'exploitation pédagogiques d'un document ; mais le jury apprécie quand le candidat signale le positionnement et le rôle du document choisi dans une progression claire au sein d'une séquence, sans qu'il soit toutefois noyé au milieu d'un projet pédagogique exhaustif. Il n'est ainsi pas nécessaire de lister à l'envi tous les autres supports mobilisés,

ni tous les objectifs possibles : il est préférable de se concentrer sur un petit nombre d'objectifs clairement envisagés et déployés à l'aide du document retenu.

Les candidats sont en effet encouragés à montrer comment les élèves sont mis en activité – adaptée à leur âge et au niveau visé – afin de tirer parti du document : apport culturel et enrichissement linguistique peuvent et doivent aller de pair. Il convient de prendre en considération les besoins des élèves pour accomplir l'activité, quelle que soit sa nature (anticipation ; tâche finale ou intermédiaire ; entraînement ou évaluation). Le jury a pu apprécier une meilleure prise en compte des spécificités de chaque document et a valorisé les candidats accomplissant un travail de cohérence entre le document sélectionné, le public visé et les compétences langagières exploitées : il semble peut-être trop ambitieux de chercher à mobiliser les cinq compétences langagières sur le seul document C. De même, choisir la thématique « Passé dans le présent » ne suffit pas, en soi, à justifier l'intégration d'un objectif linguistique lié à l'aspect *have+-EN*.

La recherche de la mise en activité ne doit toutefois pas conduire à déroger aux règles d'éthique du métier d'enseignant. Quelques projets pédagogiques insuffisamment réfléchis ont pu conduire à des maladroites, voire à de véritables écueils déontologiques : même si elle s'inscrit dans une démarche de lutte contre les discriminations, faire élaborer par des élèves de 4^e un nuage de mots associés aux stéréotypes racistes, sans proposer, *a minima*, une stratégie de mise à distance critique, n'est pas une activité appropriée.

Le jury tient enfin à rappeler que l'EPP n'est pas un temps additionnel pendant lequel le candidat pourrait poursuivre son exposé d'EHP en traitant de questions non abordées précédemment. Une cohérence logique entre les deux exercices est souhaitable (pas de contresens sur le document étudié par exemple) ; mais il s'agit bien de deux temps et de deux exercices distincts.

Exemple de bonne prestation (EHP 8)

Le dossier comprenait un extrait de *The Blazing World* de Margaret Cavendish, un passage des *Travelling Sketches* d'Anthony Trollope et l'aquarelle de Henry Thomas de la Beche, *Duria Antiquior, A More Ancient Dorset*, peinte en 1830 et inspirée des fossiles découverts par Mary Anning. La candidate retient le document C pour une classe de 5^e et justifie immédiatement son choix par l'adéquation entre le style presque enfantin de l'aquarelle et l'accessibilité du sujet (représentation d'animaux préhistoriques) pour des élèves de collège. La candidate choisit d'intégrer l'aquarelle dans une séquence consacrée aux représentations visuelles, qui aurait déjà mobilisé d'autres œuvres dans lesquelles différentes actions sont visibles. Ainsi, l'un des objectifs de la séquence serait la maîtrise de certains verbes d'action et de la description avec l'aspect *be+-ING*.

L'exploitation de l'aquarelle intervient donc en milieu de séquence et commence par une phase d'anticipation à partir d'un découpage du document en petites vignettes représentant chacune une action. L'activité consiste pour les élèves à relier la vignette au verbe correspondant (« *eat* », « *sleep* », « *dive* », « *swim* », « *fly* », « *fight* »), permettant ainsi un rebrassage de verbes connus et l'introduction de nouveaux verbes (expression orale). La candidate propose ensuite une description commune afin de réaliser une trace écrite collective (expression écrite). Un dernier temps d'exploitation du document consisterait à demander à un élève de faire deviner l'animal choisi sur l'aquarelle à partir de descriptions reprenant les verbes et l'aspect (« *My animal is flying...* », « *my animal is sleeping...* »), mobilisant ainsi la compréhension orale.

Un élément culturel et/ou citoyen aurait pu être ajouté à ce descriptif pour présenter Mary Anning comme une femme scientifique parfois oubliée malgré son rôle dans l'essor de la paléontologie au dix-neuvième siècle. Cette exploitation pédagogique n'en demeure pas moins très convaincante, tant par sa concision que par sa mise en œuvre.

Ludovic LE SAUX

Université Paris Dauphine-PSL

Avec la commission d'Épreuve Hors Programme

8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

Introduction

L'épreuve de compréhension / restitution vise à évaluer la **compréhension fine** d'un document radiophonique en anglais contemporain et la capacité du candidat à en proposer une **restitution fidèle**, structurée et **rigoureuse** en français. Il s'agit non seulement de restituer les idées exprimées dans le document, mais aussi de rendre compte de la logique du discours, des prises de parole successives et des articulations argumentatives. La clarté et la correction de la langue française se révèlent essentielles à une bonne prestation lors de cette épreuve.

Cette épreuve mobilise des compétences croisées :

- linguistiques, en anglais (compréhension de débits natifs, d'accents variés, de lexique courant ou spécialisé) et en français (expression fluide et syntaxiquement correcte) ;
- discursives (capacité à repérer les enjeux, structurer une restitution cohérente, recourir avec justesse au style indirect) ;
- culturelles et civilisationnelles (aptitude à mobiliser ses connaissances du contexte géopolitique, médiatique, historique ou sociétal du monde anglophone).

En 2025, comme lors des sessions précédentes, le jury a noté à la fois des efforts louables et réguliers dans la qualité des restitutions, et la persistance de certaines erreurs récurrentes (formulations inappropriées, contresens, style indirect maladroit, méconnaissances culturelles). Il importe donc de rappeler avec précision les attentes de l'épreuve et les conseils essentiels pour s'y préparer efficacement.

1. Présentation générale de l'épreuve

L'épreuve, d'une durée totale de trente minutes, ne comporte aucun temps de préparation en loge. Elle se déroule en trois temps distincts :

- une première écoute intégrale du document (d'une durée toujours comprise entre 2 minutes 30 et 3 minutes), destinée à en saisir le sens global ;
- une seconde écoute, fragmentée en quatre segments, chacun suivi immédiatement de la restitution orale en français, au style indirect ;
- un entretien final en français avec le jury, permettant d'améliorer certains passages.

Le document est un extrait radiophonique authentique, diffusé l'année précédant la session. Il présente plusieurs locuteurs, peut relever de formats variés (interview, débat, reportage, chronique) et provient de sources anglo-saxonnes (BBC, NPR, ABC Australia, CBC, RTÉ...). Les accents représentés sont nombreux : britannique (RP, estuaire, nord, écossais), américain (général, afro-américain, hispanique), australien, irlandais, canadien, indien, néo-zélandais ou nigérian.

Les thèmes abordés sont issus de l'actualité du monde anglophone (société, politique, justice, économie, environnement, médias, culture, féminisme, etc.). Le jury veille à une diversité d'accents et

de sujets, et à la pertinence civilisationnelle et culturelle des documents. En 2025, comme en 2023 et 2024, cette diversité a été respectée.

Le but de l'exercice n'est pas de traduire, mais de restituer fidèlement et de manière structurée le contenu du document. **Le style indirect est impératif, ainsi qu'un usage rigoureux du français.**

La qualité de la restitution repose sur la compréhension, la sélection des informations pertinentes, leur reformulation claire et ordonnée, sans ajout, sans omission, et sans interprétation extérieure au document entendu.

2. Déroulement pratique de l'épreuve

Une fois en salle, le candidat est accueilli par le jury, qui lui remet des feuilles de brouillon et rappelle brièvement les modalités de l'épreuve. Le titre du document est remis au candidat avant la première écoute, afin de guider l'identification du thème général et des enjeux du document.

Les candidats ont le droit d'utiliser une montre (non connectée), un chronomètre ou un réveil. Il leur est recommandé de préparer rapidement leurs supports (colonnes, zones par segment, marges, symboles ou codes de repérage) avant même le début de la première écoute. Un minimum de deux stylos est conseillé.

Le déroulé précis est le suivant :

- **Première écoute intégrale** : le document audio est diffusé une première fois dans son intégralité. Le chronomètre du jury démarre dès le début de cette première écoute. Les candidats doivent en profiter pour dégager le sens global, repérer les interlocuteurs, le ton, les changements de sujet ou de thématique, les contrastes éventuels, les références et la temporalité (parle-t-on d'un événement ayant eu lieu ou à venir, d'une œuvre de fiction, d'une expérience, d'une époque révolue, etc. ?). Ils peuvent prendre des notes comme ils le souhaitent.
- **Pause d'une minute** : cette minute, précédant l'écoute fragmentée, est précieuse pour relire et organiser les notes. Le jury invite les candidats à ne pas la négliger, et à s'en servir pour **souligner les articulations logiques et clarifier les repères temporels ou structurels** évoqués plus haut.
- **Écoute segmentée** : le document est ensuite diffusé en quatre segments. À la fin de chaque segment (signalé par un son de cloche), les candidats doivent proposer une restitution orale en français, immédiatement et au style indirect, à la suite de laquelle ils annoncent « **fin de segment** » pour permettre le passage au segment suivant. Il est inutile de débiter chaque restitution par des formules du type « dans ce segment... ».

Les candidats peuvent indiquer une correction en cours de restitution (« je me corrige »), à condition que cela soit fait de manière claire. Ils ne doivent pas commenter ce qu'ils ne comprennent pas, ni proposer des formulations alternatives.

- **Entretien final** : il ne peut excéder dix minutes. Un bon usage du temps de restitution (idéalement autour de 20 minutes au total, écoutes comprises) laisse un espace propice à l'échange. Si la restitution excède 23 minutes, la qualité de l'entretien s'en trouve généralement

réduite : en effet cela réduit le nombre de questions que le jury peut poser et, ainsi, les possibilités d'améliorer la prestation et donc la note. Une restitution de moins de 20 minutes est rare mais permet aux candidats de bénéficier d'une minute pour apporter les modifications de leur choix au texte dicté. À l'issue de cette minute (ou au signal du candidat), l'entretien de dix minutes maximum commence.

Remarques sur la restitution : La posture attendue est claire, posée, et professionnelle. Le débit doit être maîtrisé, sans être excessivement lent, et la diction doit permettre au jury de prendre tout en note sans avoir à interrompre. Les candidats peuvent eux-mêmes prendre en note leur propre restitution afin de s'y référer plus aisément lors de l'entretien, mais ils sont invités à lever régulièrement les yeux de leur brouillon afin de regarder brièvement les membres du jury pour vérifier que ces derniers parviennent à suivre le rythme. Cette prise en compte du jury peut aider le candidat à ajuster son débit sans que le jury n'ait à le demander, parfois de manière répétée. Les tics de langage, hésitations et mots béquilles (« euh », « alors », « du coup ») sont à éviter, tout comme les effets de style inutiles. Le jury rappelle que l'épreuve n'est ni une improvisation ni une prise de parole spontanée, mais bien une dictée rigoureuse d'un propos entendu, mis en forme dans un français clair et soutenu.

3. Critères d'évaluation

L'épreuve évalue la compréhension fine du document, la qualité de la restitution en français (clarté, correction, fluidité), ainsi que la capacité du candidat à réagir aux questions du jury.

Les principaux critères sont les suivants :

- **Fidélité au sens** : les contresens, omissions majeures et imprécisions affectent lourdement la note.
- **Exhaustivité** : le jury attend une restitution la plus complète possible de chaque segment.
- **Clarté et structure** : l'ordre des idées doit être respecté ; les articulations logiques et les tours de parole doivent être identifiés et restitués.
- **Qualité de la langue** : une langue française correcte et précise est attendue ; les formulations oralisées, les calques syntaxiques ou lexicaux, ainsi que les approximations doivent être évités.
- **Respect du style indirect** : le choix des verbes introducteurs doit être varié et pertinent ; la concordance des temps et la transformation des interrogatives doivent être maîtrisées.
- **Gestion du temps** : un bon usage des 30 minutes permet un entretien réussi, souvent déterminant pour la note finale.

Le jury rappelle enfin qu'une restitution de qualité implique un travail rigoureux en amont, sur les compétences orales en anglais et les techniques de prise de notes, ainsi qu'une maîtrise fine de la langue française, conforme aux attentes de l'agrégation.

4. L'entretien

L'entretien constitue la dernière phase de l'épreuve. Il dure au maximum dix minutes et intervient immédiatement après la restitution du quatrième segment. Il ne s'agit ni d'un oral d'explication de texte,

ni d'un test de connaissances générales, mais bien d'un temps de dialogue ciblé sur des éléments précis de la restitution.

Le jury sélectionne quelques extraits dont la formulation peut être améliorée, dont le sens paraît incomplet ou inexact, ou encore dont le style est peu clair. À partir de ces extraits, il pose aux candidats des questions relevant de quatre catégories principales :

- **Corriger** : une erreur de fond (faux-sens, contresens, confusion entre deux réalités) ;
- **Compléter** : une omission ou un passage tronqué (élément non restitué mais identifiable dans le document) ;
- **Préciser** : une formulation floue, trop vague, ou qui appelle un niveau de détail plus élevé (nom, fonction, date, localisation précise, chiffre précis) ;
- **Reformuler** : une maladresse linguistique (style trop oral, calque, impropriété, faute de style indirect, syntaxe bancal, registre inapproprié).

Le jury précise systématiquement le segment concerné et relit la formulation dictée par le candidat. Il attend une réponse claire, dictée à nouveau, qui remplace l'ancienne.

L'entretien est conçu pour permettre une amélioration de la note, parfois significative. Il n'y a pas de piège. Les candidats doivent donc rester disponibles, à l'écoute des relances du jury, et montrer qu'ils savent, le cas échéant, faire évoluer leur restitution.

Un entretien productif suppose :

- une gestion efficace du temps de restitution, permettant de disposer de 8 à 10 minutes d'entretien ;
- une attitude ouverte et professionnelle, ni crispée, ni désinvolte ;
- une connaissance claire des types de questions posées ;
- une capacité à relire ses propres notes et à reformuler sans précipitation.

Ne pas identifier le type de question posée par le jury peut conduire des candidats à **corriger** et changer le sens d'un début de phrase parfaitement correct alors que le jury attendait une **reformulation** de la syntaxe de la fin de la phrase. En cas d'incertitude, les candidats ne doivent pas hésiter à demander au jury de répéter sa question ou de rappeler le type de changement qu'il a demandé.

En cas d'incapacité à offrir une réponse pertinente, plusieurs formules sont possibles : « Je préfère maintenir ma formulation initiale », « Je n'ai pas noté cet élément de manière suffisamment claire pour reformuler », ou encore – avec parcimonie – « L'état de mes notes ne me permet pas de vous apporter une correction ». Ces expressions doivent toutefois être variées et employées avec mesure : une répétition mécanique et systématique peut donner une impression artificielle, voire désincarnée, qui ne sert pas le propos.

Le jury veille toujours à conserver, lors de l'entretien, une attitude de neutralité bienveillante envers le candidat et rappelle encore une fois que ce moment peut transformer une prestation correcte ou même insuffisante en bonne prestation. Cette année encore, l'entretien a permis à des candidats de compléter des pans entiers de leur restitution et de corriger des contresens localisés mais majeurs dans

leur restitution. Il ne s'agit pas d'un exercice accessoire, mais d'une composante à part entière de l'épreuve.

5. Observations pour la session 2025

Difficultés de compréhension

- Des confusions auditives récurrentes ont été relevées : « *cast* » entendu comme « *class* » ; « *attire* » confondu avec « *a tyre* » ; ou encore « *alien* » traduit par « extraterrestre » dans l'expression « *criminal aliens* » utilisée par un membre du gouvernement.
- Certains mots simples ont été mal interprétés, comme « *suspended* » traduit par « le gouvernement a suspendu le chef de... » au lieu de « l'a suspendu de ses fonctions ».
- Une méconnaissance de certaines notions de culture générale anglophone a pu entraîner des contresens, comme l'ignorance du sigle « VAT », mal interprété ou non restitué dans un document portant sur une mesure économique au Royaume-Uni.

Problèmes lexicaux et syntaxiques

- Des formulations imprécises ou creuses ont été trop souvent employées : « cela », sans antécédent clair ; ou des expressions vagues comme « l'invité fait un lien avec... ».
- Des tournures longues et maladroites ont été relevées, notamment dans des enchaînements du type : « ce à quoi l'invité répond... ». Mieux vaut couper la phrase et repartir sur une formulation claire.
- Le registre familier est à proscrire : on a entendu « blaguer », « bouquin », « se goupiller », « rajouter que ».
- Attention à la répétition excessive des mêmes verbes introducteurs : « il explique... il explique... il explique... ». Un vocabulaire varié et utilisé à bon escient est apprécié.

Style indirect et qualité du français

- L'usage du style indirect reste imparfait chez de nombreux candidats. Des erreurs de concordance des temps ou de construction interrogative subsistent : « * le journaliste lui demande pourquoi est-ce que... »
- Des calques de l'anglais persistent : « * il poursuit que » ; « * il détaille que » ; ou encore « * elle ajoute qu'elle a épluché les collections ».
- Le conditionnel est parfois mal utilisé. Il est bon pour traduire un « *reportedly* », mais son emploi inapproprié crée une incertitude là où le document ne laissait aucun doute.
- Une difficulté peut être de rendre compte du ton et du registre éventuellement informel des interlocuteurs d'un document (sans sur-correction) tout en maintenant cette restitution au style indirect dans un cadre au registre soutenu. Un exemple extrait d'un document où l'invité parle de son frère peut aider à comprendre les écueils de ce genre de passages :

« *He was the swaggering, cooler, handsomer one... he was kinda that guy, you know.* »

- ➔ Éviter si possible un registre trop informel qui brouille les frontières entre idée restituée et parole rapportée : « Il dit que son frère se la jouait, qu'il était plus cool que lui, que c'était un peu ce type de mec, un peu beau gosse. »
- ➔ Préférer un cadre plus maîtrisé : « Il évoque avec humour la démarche et l'attitude de son frère, qui était selon lui le plus beau des deux et le genre de personne à rouler des mécaniques, sûr de lui. » Ou un entre-deux qui conserve certains éléments (« cool » ici) : « Il évoque, sur un ton informel et complice, l'attitude générale de son frère, qu'il qualifie comme étant plus cool et plus beau que lui, prompt à rouler des mécaniques. »

Connaissances et repères culturels

- Certains candidats ignorent des figures majeures du monde anglophone contemporain, comme Keir Starmer (Premier ministre du Royaume-Uni) ou Nigel Farage (figure de Reform UK) ou ne savent pas à quel parti (* démocrate, * conservateur) appartient Donald Trump. Le * Prince Charles a également été évoqué. Cela a pu altérer la compréhension d'extraits portant sur des documents politiques récents.
- De même, des institutions comme le Cabinet britannique, ou les termes « *liberal* » (souvent traduit par « libéral » de manière erronée), « *progressive* », « *curator* », « *Justice* », « *GOP* », etc., ont parfois été mal restitués ou mal compris.

Bien que cette épreuve soit avant tout un exercice de compréhension et de restitution, il est attendu de tous les candidats qu'ils connaissent les noms des dirigeants des principaux pays anglophones, du moins ceux qui ont fait l'actualité au cours de l'année passée, ainsi que des principaux partis.

Repères temporels et fictionnels

- Les documents audio commençant parfois *in medias res*, il est important de vite saisir le fond de la discussion en s'aidant du titre remis par le jury, normalement très éclairant. Malgré cette aide, beaucoup de candidats ont du mal à percevoir la différence entre réalité et fiction ou auteur et personnages. Par exemple, le jury a relevé une confusion entre l'enfance d'un écrivain (John Niven dans un document) qui écrit ses mémoires et les histoires d'autres personnes à qui il se compare, ou encore une confusion entre son histoire et un récit fictif de personnages inventés.
- Certains candidats comprennent parfois, grâce au titre et à la première question du journaliste, que l'invité fait le bilan de sa carrière (à la tête de la Cour Suprême de l'Inde par exemple), avant de l'oublier lors de l'écoute d'un segment ultérieur et d'évoquer ce qu'il va faire en accédant à son poste. En cela, l'importance de la première écoute se révèle cruciale pour éviter les contresens logiques qui empêcheront ensuite un accès au sens global du document.
- L'épreuve peut constituer une source de tension pour les candidats, les écoutes par segment et la pression d'une restitution immédiate peuvent entamer leur sens de la logique et leur capacité de recul. Le jury a ainsi été témoin de restitutions improbables, malgré des questions ciblant précisément les points problématiques : dans un document sur le FBI, J. Edgar Hoover (à la tête du FBI de 1924 à 1972) a été confondu avec le président H. Hoover (31^e président des États-Unis, de 1929 à 1933), qui aurait « * dirigé les États-Unis pendant 48 ans ». Dans un

autre document rendant explicitement hommage à Jimmy Carter le jour de sa mort en décembre 2024, des candidats ont bien compris et restitué tout d'abord qu'il venait de mourir, avant de mentionner des éléments de son parcours et d'indiquer qu'il était décédé dix ans après l'élection de Reagan en 1980. Cela témoigne malheureusement d'une vision trop fragmentée des segments du document, qui doit former un tout logique. Indépendamment de la compréhension de « *decade* » au lieu de « *decades* », un effort de bon sens et une certaine prise de recul lors de l'entretien permettent d'éviter des contre-sens.

Qualité générale des prestations

- Les prestations les plus solides ont conjugué une restitution fluide, structurée, exhaustive et précise, et un entretien étendu et dynamique, dans lequel le candidat a su mobiliser ses notes, reconnaître une erreur ou reformuler à bon escient. De rares prestations ont obtenu une excellente note malgré un temps de restitution de près de 28 minutes.
- Le jury attire l'attention sur la tentation d'introduire, à l'oral, des phrases toutes faites ou des formulations d'habillage (« au début du segment... »), qui ralentissent inutilement la restitution.

Attitude et posture

- Nombre de candidats ont fait preuve d'une attitude ouverte, respectueuse et attentive, de l'entrée dans la salle jusqu'à la sortie, et ce malgré le stress induit par une telle épreuve. Une épreuve orale de concours n'est pas un entraînement face à soi-même, et le jury tient à féliciter les candidats qui ont su prendre en compte leur auditoire, que ce soit lors du **rappel des consignes**, de la **dictée** ou des **questions**, en étant réactifs et en faisant montre de courtoisie et de respect du cadre institutionnel.

Annexe 1 : erreurs fréquentes et suggestions de reformulation

Voici quelques exemples récurrents d'erreurs relevées par le jury, accompagnés de suggestions permettant d'améliorer la qualité de la restitution.

1. Style indirect incorrect

« *Le journaliste se demande qu'est-ce qu'il faut faire. »

➔ Le journaliste se demande ce qu'il convient de faire.

« *L'invitée répond que non. »

➔ L'invitée nie cette affirmation / s'inscrit en faux.

2. Calques et anglicismes

« *L'hôte interroge son invitée. »

➔ Le présentateur (ou la présentatrice) interroge son invitée.

« * Il détaille que... »

➔ Il explique que / Il précise que...

« * Il introduit son invité. »

➔ Il présente son invité.

« * Une exhibition artistique. »

➔ Une exposition artistique.

« * Un activiste politique. »

➔ Un militant politique.

3. Registre de langue inapproprié

« * L'invité rigole. »

➔ L'invité rit.

« * Le journaliste rigole en disant 'pourquoi pas'. »

➔ Le journaliste répond avec humour : il envisage la possibilité.

« * Ils ont bien rigolé. »

➔ Ils ont beaucoup ri.

« * Il a rajouté que... »

➔ Il a ajouté que...

« * Un bouquin célèbre. »

➔ Un ouvrage / un livre célèbre.

Après reformulation du candidat, à la suite d'une question du jury :

« *Faut voir si ça se goupille bien avec la suite de la phrase... »

➔ Pourriez-vous me relire la suite de ma restitution initiale, afin que je puisse m'assurer de la cohérence syntaxique de ma correction ?

4. Formulations vagues ou maladroites

« * L'invité répond à cela : ... »

➔ Éviter l'effet « deux points ouvrez les guillemets » (même implicite), qui annoncent un discours direct. Préférer une intégration fluide : L'invité répond qu'il désapprouve cette décision.

« * L'invité fait un lien avec... »

➔ L'invité établit un parallèle entre... / L'invité rapproche... de...

« * ... ce à quoi l'invitée répond que... »

➔ (Préférer scinder la phrase) L'invitée répond à cela que...

« * Cela a été mal pris. »

➔ Cette déclaration a été mal accueillie / interprétée.

5. Repères temporels et culturels

« * Hier, l'invitée a précisé... »

➔ La veille de l'enregistrement, l'invitée a précisé...

« * L'année dernière, il a sorti un livre... »

➔ L'année précédant l'enregistrement de l'émission, il a publié un livre...

« * Il y a un an... »

➔ Un an avant la date de diffusion du reportage...

« Now » = « *Maintenant »

➔ Au moment de l'enregistrement

Ces erreurs témoignent d'un oubli du cadre énonciatif : le candidat doit marquer la différence entre le moment de l'enregistrement et le moment présent de l'épreuve.

6. Autres erreurs fréquentes

« * La Chambre commune » (« *House of Commons* »)

→ La Chambre des Communes

« * Chef de la justice » (« *Chief Justice* »)

→ Juge en Chef, Président de la Cour suprême

« * Libéral » (« *Liberal* »)

→ De gauche, progressiste

Le jury invite les candidats à s'entraîner à partir de leurs propres productions, en se relisant systématiquement à haute voix et en les confrontant, si possible, à une transcription validée.

Annexe 2 : Exemple d'une très bonne restitution offerte par un candidat cette année

Titre : Chief Justice of India Dhananjaya Chandrachud

Annale disponible sur le site de la SAES

La colonne de gauche offre la transcription du document. La restitution du candidat est transcrite dans la colonne de droite. Les éléments soulignés sont ceux qui ont donné lieu à des questions lors de l'entretien. Ces questions (et les réponses) sont recopiées à la suite de cette double transcription.

Segment 1 Journalist: <i>Justice Dhananjaya Chandrachud, welcome to HARDtalk.</i> Guest: <i>Thank you.</i> J: <i>Let me begin by asking you what you concluded when you said, as you left the supreme court last year, you said I found myself pondering, 'did I achieve everything I set out to do?' What is your answer to that question?</i> G: <i>A lot of answers would await posterity I guess, but speaking for myself I had led out a plan for the time that I would be Chief Justice. The first was of course in terms of the judgments which I would deliver because a Chief Justice is first and foremost a judge...</i>	L'animateur accueille son invité, <u>juge à la Cour suprême de l'Inde</u>, et lui demande <u>de revenir sur une remarque qu'il a émis</u> après avoir quitté la Cour suprême. Ce juge s'est demandé s'il avait réussi à atteindre les objectifs qu'il s'était donnés en début de carrière. L'animateur lui demande d'apporter une réponse à cette question. L'invité lui explique qu'il s'était constitué une feuille de route qu'il utiliserait lorsqu'il serait juge à la Cour suprême. La première question qu'il se posait concernait le temps qu'il consacrerait à la justice car il était avant tout un juge.
Segment 2 G: <i>... and then second, you ought to be administrative head of the Indian judiciary. So I first and foremost wanted to, in my judgments, realize the full transformative potential of the constitution, which I do believe we tried to do.</i> J: <i>I mean you've alluded in that answer to the enormous responsibility you had, I mean, I can't think of a job in the world that has more legal weight behind it than being Chief Justice of India with 1.4 billion people affected by the decisions that your highest court in the land makes.</i>	L'invité explique ensuite qu'en étant à la tête de la branche judiciaire il souhaite exploiter avant tout le potentiel de transformation que la constitution confère et il pense avoir essayé d'exploiter ce potentiel. L'animateur souligne l'importante responsabilité qui a transparu dans les réponses de son invité. Il fait remarquer qu'il n'y a pas de poste qui ait un tel poids en termes de législation que celui de juge à la Cour suprême de l'Inde. Il note alors que plus d'1,4 milliards de personnes sont

G: <i>And also in terms just of the diversity of cases that we handle. We've broadened access to justice over the last seventy-five years, so any individual citizen can come to court...</i>	concernées par les décisions de cette Cour suprême. L'invité explique ensuite que cette Cour s'occupe d'une grande variété d'affaires juridiques et il se félicite d'avoir pu rendre la justice accessible, car tous les citoyens peuvent se présenter devant cette Cour.
Segment 3 G: <i>... and then you are dealing with ordinary cases, in appeals, well, we are also the final court of appeal, but apart from being the final court of appeal, we are the final constitution court.</i> J: <i>You talk about your desire to see the court the most accessible, the most transparent in the world... It is interesting to me that you took the decision to livestream online the proceedings of the supreme court...</i> G: Yes... J: <i>... which in many parts of the world just does not happen. But, I just wonder whether that's something of a gimmick. The truth is that the law in India is still presided upon and judicated by an elite of male, Hindu, upper-caste men, like yourself.</i>	L'invité explique qu'en plus d'être la plus haute juridiction d'appel dans le pays, c'est aussi la cour constitutionnelle <u>finale</u>. Le présentateur fait part de sa surprise quant à la volonté de rendre accessibles les procédures judiciaires au point de les diffuser en direct sur internet, ce qui n'arrive pas dans beaucoup de pays. Il demande alors à son invité si ce n'est pas qu'une <u>simple mise en scène</u>, car selon lui, la branche judiciaire de l'Inde est dominée par l'élite masculine hindoue venant de <u>classes sociales aisées</u>, à l'instar de son invité.
Segment 4 J: <i>For indeed your own father was Chief Justice of India before you. Isn't there a problem? It's dynastic."</i> G: <i>Well, uh... No, it isn't. Now, what happens is this. If you look at the lowest levels of recruitment of the Indian judiciary, the district judiciary, which is the base of the pyramid – over fifty percent of the new recruits coming into our states are women. There are states in which the recruitment of women goes up to sixty or seventy percent. Now what happens really is this: the higher judiciary today is reflective of the status of the legal profession, say about twenty years ago. Now I joined the bench in 2000, so I'd spent twenty-five years before I retired. What's happening now is that as a reach of education... particularly legal education has reached out to women."</i>	L'animateur fait ensuite remarquer que le père de l'invité était lui-même <u>juge à la Cour suprême</u> avant lui. Il qualifie ce système de dynastique et demande à son invité si ce n'est pas problématique. Celui-ci fait part de son désaccord. Il explique qu'en Inde, <u>dans les secteurs judiciaires les plus bas</u>, plus de 50% des personnes recrutées sont des femmes et dans certains États de l'Inde, il y a parfois même 60 à 70% de femmes recrutées. Il explique ensuite que les Hautes Cours sont à l'image de la profession telle qu'elle était il y a une vingtaine d'années. [X] Et <u>il explique que cela va changer au fur et à mesure que le niveau d'éducation, notamment l'éducation dans les études législatives, s'étende aux femmes.</u>
Entretien : Q1 : Dans le segment 1, vous avez dit « L'animateur accueille son invité, juge à la Cour suprême de l'Inde », pourriez-vous corriger ou préciser quelque chose ? Réponse : [Je corrigerais « juge à la Cour suprême de l'Inde » par] « le juge en chef de la Cour suprême de l'Inde ». Q2 : Dans le segment 1, vous avez dit « [il] lui demande de revenir sur une remarque qu'il a émis après avoir quitté la Cour suprême. » Souhaitez-vous reformuler ? Réponse : « [il] lui demande d'explicitier un commentaire que celui-ci a fait lorsqu'il a quitté la Cour suprême. »	

Q3 : Dans le segment 3, vous avez dit « selon lui, la branche judiciaire de l'Inde est dominée par l'élite masculine hindoue venant de classes sociales aisées », souhaiteriez-vous **reformuler** ou **corriger** quelque chose ?

Réponse : [J'aimerais remplacer] « classes sociales aisées » par « castes aisées ».

Q4 : Dans le segment 4, vous avez dit « le père de l'invité était lui-même juge à la Cour suprême avant lui », voulez-vous **préciser** (ou **compléter**) cela ?

Réponse : « le chef des juges de la Cour suprême »

Q5 : Dans le segment 4, vous avez dit « Il explique qu'en Inde, dans les secteurs judiciaires les plus bas », pourriez-vous **reformuler** un élément ?

Réponse : [J'aimerais remplacer « les secteurs judiciaires les plus bas » par] « les niveaux les plus bas du recrutement judiciaire en Inde ».

Q6 : Dans le segment 4, vous avez dit « Il explique ensuite que les Hautes Cours sont à l'image de la profession telle qu'elle était il y a une vingtaine d'années. » Pourriez-vous **compléter** ?

Réponse : « ... lorsque lui-même a intégré la cour suprême en 2000. »

Q7 : Dans le segment 4, vous avez dit « il explique que cela va changer au fur et à mesure que le niveau d'éducation, notamment l'éducation dans les études législatives, s'étende aux femmes. » Pourriez-vous **reformuler** ?

Réponse : [Je voudrais reformuler par] « cela va changer au fur et à mesure que de plus en plus de femmes ont accès aux études de droit. »

Durée de la restitution : 21'58''

Durée totale avec entretien : 30' (8 minutes de questions)

Précision et clarté : La restitution initiale, malgré quelques inexactitudes et faux-sens, permettait d'aller au-delà du simple accès au sens général du document pour quelqu'un qui n'aurait pas écouté l'enregistrement. Les intervenants sont identifiés, les questions de l'intervieweur et réponses de l'invité clairement rapportées et la logique du discours et ses nuances sont bien restituées – éléments essentiels à une très bonne prestation.

Durée et entretien : Une restitution quasi-exhaustive en 22 minutes a permis au jury de poser de nombreuses questions et au candidat de corriger les quelques faux sens, apporter les éléments manquants et effectuer quelques reformulations qui ont pu gommer des erreurs de langue. À noter que les questions n'ont pas nécessairement été posées dans cet ordre, mais qu'elles ont été réorganisées ainsi afin de faciliter la lecture du rapport.

Conclusion : Même si la restitution seule était déjà de grande qualité avant l'entretien, elle demeurait imparfaite, et le déroulement de cette épreuve montre que c'est la prestation dans son intégralité (c'est-à-dire à l'issue de l'entretien) qui est jugée et qui a permis à ce candidat d'obtenir une excellente note.

6. Nature et diversité des documents

Le jury tient à souligner la richesse des documents proposés : extraits issus de formats radiophoniques variés (entretiens, reportages, chroniques, discussions en plateau, podcasts), reflétant la pluralité du monde anglophone contemporain. Certains documents exposent des points de vue contradictoires ou mettent en tension différentes perspectives idéologiques ou culturelles. Il est rappelé que la mission du jury n'est pas de valider le contenu d'un document, mais de garantir la faisabilité de sa compréhension et de sa restitution.

Cela ne signifie en aucun cas que les opinions formulées dans le document soient partagées par l'institution ou par le jury lui-même. Ce dernier veille toutefois à ne pas se faire inconsidérément l'écho de propos qui contreviendraient aux principes fondamentaux de la République, notamment ceux de tolérance, de respect et de neutralité attendus dans l'exercice des fonctions d'un enseignant.

Quelques chiffres sur les accents représentés :

ACCENT	NOMBRE DE DOCUMENTS
Britannique	32
Américain	20
Indien	3
Écossais	2
Irlandais	
Australien	
Canadien	
Néo-zélandais	1
Nigérian	1
Mélange de plusieurs accents	11

Conclusion et recommandations

Le jury tient à féliciter les candidats pour leur engagement dans cette épreuve exigeante, qui requiert précision, concentration et réactivité. Les meilleures prestations sont celles qui allient maîtrise de la langue, écoute attentive, et capacité d'adaptation au moment de l'entretien.

L'épreuve de compréhension–restitution constitue une mise à l'épreuve efficace de qualités professionnelles attendues d'un professeur agrégé, tant sur le plan linguistique que discursif.

Le jury encourage vivement les futurs candidats à :

- s'entraîner régulièrement sur des documents authentiques variés (podcasts, émissions radiophoniques, interviews, débats) en anglais, en veillant à la diversité des accents et des thématiques ;
- développer une méthode de prise de notes rapide, lisible et structurée ;
- tester la prise de notes à partir de différents types de stylos ou crayons ;
- travailler la qualité de leur français écrit et oral, notamment la pratique du style indirect ;
- s'exercer à la restitution chronométrée à haute voix ;
- s'enregistrer et se réécouter afin d'identifier ses tics de langage ;
- se préparer à l'entretien en s'entraînant à identifier les différents types de questions et à y répondre avec précision, sans précipitation.

Des ressources utiles sont disponibles sur le site de la SAES (annales, enregistrements...) ainsi que sur les plateformes des concours. L'écoute régulière de documents diffusés par la BBC, NPR, CBC, ABC ou encore RTÉ est également recommandée.

Le jury souhaite à toutes et tous une bonne continuation dans leur parcours de préparation.

Yannis CATHELOT

Professeur en classes préparatoires, Lycée Henri Bergson, Angers

9 – Expression orale en anglais

Le concours de l'agrégation externe d'anglais vise à recruter de futurs enseignants de langue qui s'efforceront de transmettre un modèle linguistique et communicationnel qui soit des plus authentiques possibles. Un poids important est donné à la note d'expression orale en anglais qui est pondérée d'un coefficient 2, tout autant que les autres épreuves orales.

La langue orale est évaluée lors des épreuves de leçon, de commentaire et d'EHP. Les candidats sont donc évalués, en tout, par neuf membres du jury, qui prêtent attention à la bonne réalisation des phonèmes, à la fluidité de la chaîne parlée et à l'intonation, ainsi qu'à la syntaxe ou à la grammaire au sens large et au lexique. La qualité de la communication dans son ensemble est également appréciée, celle-ci témoignant de la capacité du candidat à faire passer un message clair à son auditoire. Le jury a conscience que le fait de passer une épreuve orale de concours peut être source de stress et il ne cherche donc pas à baisser la note globale d'expression orale à la moindre erreur commise par un candidat. Une prestation bien menée comporte une introduction claire, un exposé ordonné et une conclusion au bout de laquelle le candidat a réussi à expliciter un point de vue. Il arrive que des candidats dont l'anglais est, par ailleurs, de bonne qualité phonétique aient une communication confuse ou décousue : il est donc important de ne pas négliger cet aspect de la présentation. Le présent rapport vise à identifier des points pouvant faire baisser une note de langue orale, afin de les anticiper et, le cas échéant, permettre de les éviter. Nous encourageons les candidats à se reporter également aux précédents rapports afin de mieux appréhender les différents points d'amélioration possible.

Communication

En termes de posture, certains candidats sont tellement absorbés par leur exposé qu'ils en oublient de regarder le jury : le contact oculaire est important et l'échange avec le jury compte pour beaucoup dans la clarté et la réception d'un propos. Le placement et le volume de la voix font parfois aussi obstacle à la bonne compréhension de certaines présentations ; il faut donc toujours faire en sorte de parler suffisamment fort et distinctement tout en évitant un ton monocorde.

Le jury a conscience du fait que certains candidats sont déjà enseignants. Néanmoins, dans le contexte du concours, il est essentiel de conserver un rapport évaluateurs-candidat et d'éviter tout comportement de connivence que l'on pourrait retrouver entre collègues en d'autres contextes. Par ailleurs, si on ne peut demander d'un candidat à un concours qu'il soit détendu et souriant, il est en revanche conseillé de ne pas laisser paraître d'impatience, de crispation ou d'irritation face aux questions qui lui sont posées.

On attend, par ailleurs, des futurs enseignants agrégés qu'ils soient capables d'adapter leur niveau de langue à la situation discursive dans laquelle ils évoluent. Lors des épreuves d'admission, c'est un registre soutenu qui est requis : le discours doit être précis dans ses constructions et rigoureux dans son vocabulaire. Certains candidats recourent néanmoins à des expressions trop familières, telles que « *stuff* », « *a bit* », « *sort of* », « *kind of* », « *you know* », « *like* », ou « *yeah* », qu'il convient d'éviter.

Le jury valorise la prise de risque syntaxique, l'emploi de constructions qui témoignent d'une bonne maîtrise de la langue tout en permettant d'exprimer la complexité d'une pensée et les subtilités d'une analyse qui rende justice à la richesse des textes, des documents et des exemples proposés. Pour autant, comme indiqué également dans les rapports portant sur les différentes épreuves, de

nombreuses problématiques annoncées par les candidats pourraient gagner en concision et en clarté : une problématique trop longue, voire confuse, perd tout son intérêt rhétorique, et oblige généralement le jury qui prend des notes scrupuleuses à demander au candidat de la répéter. De même, il est inutile, et même nuisible de s'empresse de commenter ou de justifier ses choix au moment d'annoncer les parties du plan, car cela introduit de la confusion dans une partie de l'exposé censée précisément le structurer : des titres bien choisis, concis et clairs, se suffisent normalement à eux-mêmes.

Lecture du passage

Si le passage d'une dizaine de lignes à lire lors de l'épreuve d'explication ou de commentaire est seulement une des parties où le candidat fait montre de ses compétences à l'oral, il est cependant important de s'entraîner à cet exercice particulier tout au long de l'année. Le candidat choisit, par ailleurs, lors de sa préparation, quel passage il lira ; il est donc conseillé de consacrer quelques minutes à la préparation de cette lecture avant l'arrivée en salle de passage, comme indiqué également dans les rapports concernés. Un dictionnaire de prononciation est à disposition des candidats en salle de préparation : il ne faut pas hésiter à s'y référer si besoin.

Chaîne parlée

Certains candidats semblent sous-estimer l'importance du débit adopté lors de leur présentation. Les deux extrêmes sont à éviter absolument. Une cadence effrénée ne permet pas au jury de comprendre et de prendre en note les différents éléments avancés par le candidat. Ceci est regrettable et concerne parfois des candidats qui ont beaucoup de choses à dire, mais perdent ainsi en intelligibilité ; cela concerne aussi des candidats qui, en fin de prestation, cherchent à en dire le plus possible avant la fin du temps qui leur est imparti. Il convient de veiller à la gestion de son temps tout au long de l'épreuve, afin d'éviter cet écueil. À l'inverse, un débit trop lent et ponctué de pauses ne permet pas de retenir l'attention d'un auditoire ; il peut également, dans certains cas, s'accompagner d'un manque de contenu substantiel. Il est donc conseillé de veiller à exposer son propos avec fluidité et une bonne articulation, tout en n'hésitant pas à ralentir lorsqu'un point particulièrement complexe est à expliciter ou lorsqu'il s'agit de détailler sa problématique et son plan.

Un nombre trop conséquent d'hésitations, de pauses ou de répétitions aura inévitablement un impact sur la fluidité du message que le candidat souhaite adresser à son auditoire. Les à-coups et les pauses excessivement longues sont à éviter : elles peuvent rendre certaines phrases très difficiles à suivre en raison d'une syntaxe qui se délite. Parallèlement, l'auto-correction, si elle reste suffisamment ponctuelle pour ne pas faire obstacle à la communication, est tout à fait possible ; elle démontre une propension du candidat à expliquer un point de vue tout en s'assurant que son message est clair et compréhensible. Il est recommandé, de nouveau, de s'entraîner tout au long de l'année afin d'acquérir une élocution claire et au rythme mesuré. En effet, il n'est pas si simple de s'adresser à un jury dans un débit suffisamment rapide pour ne pas avoir à accélérer après vingt-cinq minutes d'exposé et suffisamment lent pour que le jury parvienne à suivre le cheminement de la pensée du candidat. Ces qualités d'exposition, ainsi que la capacité à s'adapter, variablement, à un auditoire, sont bien entendu également cruciales dans le cadre de l'enseignement.

Maîtrise lexicale et phonologique du vocabulaire spécialisé

Durant leur année de préparation, les candidats gagneront à parfaire le vocabulaire spécifique requis dans chacune des épreuves. En effet, avoir recours systématiquement à des formulations vagues voire peu idiomatiques (« *There is* », « *There is also* », « *We have* »...) dénote un manque de préparation à l'utilisation d'une métalangue fine et exigeante. On préférera, en Épreuve Hors Programme, « *set of documents* » à « *dossier* » ; mieux vaut des formulations plus variées, comme « *as can be read in the text* » ou, en linguistique, « *excerpt 12 shows* », vs « *we have in the text* » ou « *in excerpt 12* », entre autres possibilités. Il en va de même pour les schémas accentuels des mots qui reviennent de manière régulière dans chaque option, et qu'il est important de vérifier lors de l'année de préparation et de savoir utiliser (on se reportera aussi aux rapports de chacune des épreuves d'option) : par exemple, « *narrator* » /010/ et « *metaphor* » /100/ en littérature, « *executive* » /0100/ et « *Senate* » /10/ en civilisation ou encore « *occurrence* » /010/ et « *excerpt* » /10/ en linguistique.

Comme expliqué dans le rapport 2024, « toute analyse, aussi fine soit-elle, perd de son élan et de son capital de conviction si elle n'est pas soutenue par une armature d'outils linguistiques adéquats. [...] De la même manière, la façon dont les candidats font référence aux différents supports d'analyse (texte pour les commentaires ou explications de texte, notions ou citations pour les leçons, ou encore image en EHP) doit être rigoureuse, précise et nuancée. Les candidats doivent se prémunir de toute tentation de recourir de façon systématique à des formules d'une grande platitude et pauvreté lexicale, comme « *there is / are* » ou encore « *it shows that...* ». Il convient également d'éviter différentes formes de calques du français qui manquent d'idiomaticité, aboutissant à des formules parfois à la limite du barbarisme, comme « *we have* », « *the text says* », « *we can see / quote / say that* », « *we have the mention / mentioning of* », « *we have the impression of* », « *we can witness an evolution in* » [...]. La langue anglaise regorge de verbes et d'expressions permettant de faire référence aux sources, d'émettre des hypothèses d'interprétation ou de baliser des processus d'inférence analytique. »

Acquérir ce bagage terminologique au cours de l'année permettra aux candidats d'arriver en salle de préparation confiants. Ensuite, une fois en salle de passage, les candidats pourront décrire et analyser tout type de document à partir des quelques informations notées sur leur brouillon.

Accentuation

En ce qui concerne l'accentuation, les candidats ont trop souvent tendance à accentuer la mauvaise syllabe, ce qui peut brouiller le message. Dans la même lignée, on ne peut que constater que de trop nombreuses syllabes inaccentuées sont insuffisamment réduites ou ne le sont pas, amenant – dans la plupart des cas – à une prononciation particulièrement francisée. Une exposition quotidienne à une radio anglophone de contenu pourra, par exemple, permettre aux candidats d'intégrer un volume considérable de schémas accentuels, qui pourront ensuite, le cas échéant, être reproduits. Nous renvoyons d'ailleurs les candidats aux conseils d'écoute radiophonique prodigués dans le rapport de l'épreuve de Compréhension-Restitution.

Il est, entre autres, possible de rappeler (on s'appuiera aussi sur l'épreuve de linguistique de l'écrit) que certaines terminaisons de mots sont fortes, et imposent donc une accentuation particulière. Ainsi, le mot « *ambiguous* » est accentué sur <-bi> car il se termine en -UOUS qui relève de la règle du -ION étendue (imposant un accent sur la syllabe qui précède la terminaison). De même, « *pacific* » est

accentué sur l'avant-dernière syllabe car, même s'il y a des exceptions, -IC est une terminaison forte (« *stress imposing ending* ») qui requiert un schéma accentuel /-10/.

Voici une liste de mots mal accentués par plusieurs candidats lors cette session afin que les futurs candidats puissent s'entraîner et ne pas reproduire des schémas accentuels erronés.

dernière syllabe /-1/	e'vent ; o'ccur ; re'fer ; e'ffect ; co'rrect (N, V, Adj) ; re'sult (N, V)
avant-dernière syllabe /-10/	'aspect ; con'sider ; ,eco'nomie ; spe'cific ; 'critic ; ge'neric ; 'satire ; 'decade ; 'Congress ; 'adverb ; de'velop ; 'focus ; 'ally ; in'terpret ; 'pattern ; ,inde'pendent ; 'context ; 'comment (N, V) ; 'pursuit ; 'conscious ; com'ponent ; 'ally ; in'terpret ; be'ginning ; 'adjunct ; i'nitial ; e'leven
antépénultième syllabe /-100/	'adjective ; 'emphasis ; 'vehicle ; a'naphora ; com'parison ; a'ccomplishment ; 'character ; 'narrative ; 'transitive ; gra'mmatical ; a'nalysis ; 'copula ; ,proto'typical ; 'consequence ; hy'pothesis ; 'agentive ; 'frequency ; 'circumstance ; 'relative ; 'recognise
pré-antépénultième syllabe /-1000/	par'ticularly ; 'hierarchy ; a'dditionally ; 'difficulty ; 'relatively ; 'consequently

On prêtera également attention à la prononciation des mots suivants : « *participle* » (accent sur <par> en GA et sur <par> ou <ti> en SBE) ; « *emphatically* » et « *typically* » s'accentuent ainsi : « *em'phatically* », « *'typically* », mais se prononcent régulièrement respectivement en quatre et trois syllabes en raison d'une élision du schwa dans <ally> ([kli]), « *'necessary* » s'accentue sur la première syllabe, tout comme « *'interesting* » et « *'rhetoric* », tandis que la préposition « *to'wards* » s'accentue sur la deuxième (sauf si, éventuellement, il se prononce en une seule syllabe /'t(w)ɔ:(r)dz/), et on veillera également à bien prononcer « *idea* », fréquemment utilisé.

Phonèmes

Tous les accents sont bien sûr acceptés à partir du moment où l'ensemble de la prestation reste constante quant au modèle choisi. Chaque année, le jury regrette que certaines distinctions phonémiques ne soient pas maîtrisées par certains candidats, notamment la distinction /ɪ/ (i court) de « *sit* » et /i:/ (i long) de « *seat* », qui est essentielle. Il peut être ardu de reconnaître certains termes lorsqu'un candidat n'allonge pas suffisamment ses voyelles quand celles-ci doivent l'être. Il convient également de soigner ses diphtongues afin d'être clairement compris. On ne peut qu'encourager, encore une fois, les futurs candidats à s'entraîner régulièrement et à se reporter, de nouveau, à la bibliographie également conseillée en phonologie (voir partie « Phonologie » de ce rapport, épreuves écrites).

Voici quelques exemples de mots mal prononcés entendus cette année :

Phonème	Exemples
/i:/	re <u>peat</u> , spe <u>ech</u> , we <u>ek</u> , re <u>ason</u> , ea <u>ch</u>
/ɪ/	di <u>ffer</u> , gi <u>ve</u> , li <u>ve</u> , si <u>t</u> , in, fi <u>ll</u> , wi <u>lderness</u> , wo <u>men</u> , bu <u>sy</u> , my <u>th</u> , mi <u>nute</u>

/e/	<i>e<u>ch</u>o, p<u>re</u>sent (N, Adj), p<u>re</u>position, t<u>re</u>acherous, s<u>a</u>ys, s<u>a</u>id</i>
/æ/	<i>sh<u>a</u>ll</i>
/ɑ:/	<i>car, f<u>a</u>ther, au<u>n</u>t (SBE), h<u>e</u>art</i>
/ɒ/ SBE ; /ɑ:/ GA	<i>c<u>or</u>respond, c<u>om</u>ma, <u>o</u>ffer</i>
/ɔ:/ SBE ; /ɑ:/ GA	<i>l<u>a</u>w, b<u>a</u>ll, th<u>o</u>ught, d<u>r</u>awn, <u>a</u>uth<u>o</u>r, s<u>a</u>w, cl<u>a</u>use, b<u>o</u>ught, b<u>r</u>oad</i>
/ʊ/	<i>sh<u>o</u>uld, f<u>u</u>ll, l<u>o</u>ok, w<u>o</u>man, g<u>o</u>od</i>
/(j)u:/	<i>al<u>o</u>of, f<u>o</u>od, m<u>u</u>sic, n<u>e</u>w, b<u>o</u>ot</i>
/ʌ/	<i>p<u>u</u>zzle, w<u>o</u>nder, <u>o</u>ther, t<u>r</u>ouble, S<u>ou</u>thern, t<u>o</u>ugh, m<u>o</u>ney, s<u>u</u>n</i>
/ɜ:/ SBE ; /ɜ:r/ ou /ɜ:/ GA	<i>w<u>o</u>rd, w<u>o</u>ld, w<u>e</u>re, p<u>er</u>son</i>
/ə/	<i>f<u>o</u>cu<u>s</u>,</i>
/eɪ/	<i>m<u>a</u>tr<u>i</u>x, t<u>a</u>ke, gr<u>e</u>at, p<u>a</u>tr<u>i</u>otic</i>
/aɪ/	<i>f<u>i</u>n<u>i</u>te, t<u>i</u>me</i>
/ɔɪ/	<i>c<u>or</u>du<u>r</u>oy</i>
/aʊ/	<i>all<u>o</u>w, c<u>o</u>w, n<u>o</u>w</i>
/əʊ/ SBE ; /oʊ/ GA	<i>kn<u>o</u>wn, b<u>o</u>wl, l<u>o</u>w, m<u>o</u>st, f<u>o</u>cu<u>s</u>, th<u>o</u>ugh, wh<u>o</u>le, <u>o</u>cean, s<u>o</u>, ch<u>o</u>se, <u>o</u>pen, b<u>o</u>th</i>
/ɪə/ SBE ; /ɪ(ə)r/ GA	<i>b<u>ea</u>rd, cl<u>ea</u>r</i>
/eə/ SBE ; /e(ə)r/ GA	<i>b<u>ea</u>r, th<u>ei</u>r, th<u>er</u>e</i>
/ʊə/ SBE, ou /ɔ:/ ; /ʊ(ə)r/ GA	<i>t<u>o</u>ur, <u>E</u>urope</i>

Si les sons vocaliques concentrent le plus grand nombre d'erreurs, certaines prononciations sont également fautives pour les consonnes. La prononciation des « th » continue parfois de donner du fil à retordre à certains candidats ; il est possible de s'entraîner, grâce à de nombreuses ressources vidéo en ligne (exemple : https://www.youtube.com/watch?v=POaMA19_XFw).

Les candidats ont tendance à toujours prononcer le « s » intervocalique /z/ comme dans le mot français « base ». Pourtant, certains mots courants requièrent une prononciation non voisée /s/ : « *paradise* », « *basis* », le nom « *use* » (contrairement au verbe), « *case* », « *precise* », « *comparison* », l'adjectif « *loose* », « *disappoint* » et « *disappointment* », « *misadventure* », « *prosodic* », « *generosity* »... Attention à « *possessive* » dans lequel les premiers « s » se prononcent /z/ et les deuxièmes /s/.

Il est important également de veiller à prononcer les mots grammaticaux avec leur forme faible, lorsque celle-ci est appropriée. Ce sera notamment le cas des auxiliaires monosyllabiques et des articles, ou encore des prépositions monosyllabiques, dont « *of* » est un exemple récurrent car cette préposition est trop souvent prononcée avec un /f/ plutôt qu'un /v/, ce qui évoquera bien plus « *off* » et conduira quasi-inévitablement à un énoncé agrammatical.

On note aussi des réductions vocaliques insuffisantes. En effet, le phonème /ə/ est le plus utilisé de tous les phonèmes en anglais et y avoir recours est primordial. Il serait bien avisé de partir du principe que toute syllabe inaccentuée se doit par défaut d'être réduite. Ce principe ne vaut bien sûr pas pour tous les cas (cf. rapport de phonologie des épreuves écrites), mais il pourra globalement permettre aux candidats d'éviter une prononciation trop francisée qui tend à donner à chaque syllabe le même poids.

Enfin, les candidats veilleront à ne pas ajouter des sons /h/ au début des mots commençant par un son vocalique : « *any* », « *in the_eye* ». À l'inverse, les « h » initiaux des mots lexicaux par défaut, se prononcent, sauf exceptions : il faut donc éviter de dire « ** an hypothesis* », « ** an hyphen* », etc.

Grammaire

L'oubli ou l'ajout d'un S en fin de nom ou de verbe peut bien sûr être excusable à une occasion (voire deux) sur l'ensemble d'un exposé de trente minutes étant donné les conditions de stress qu'engendre une épreuve. Néanmoins, il est surprenant de constater la difficulté que peuvent encore représenter ces -S de pluriel ou de troisième personne dans nombre de prestations : il est donc nécessaire de porter une grande attention à ce point en n'hésitant pas à se corriger si l'on constate cette erreur. Ont été entendus à de trop nombreuses reprises cette année encore : « ** these carries* » / « ** three N-N structure* » / « ** it can gives* » / « ** it constrain* » / « ** two tense* » / « ** both aspect* » / « ** does not appears* » / « ** the element that come* » / « ** like preposition* » / « ** a shifts* » / « ** what seem* » / « ** one of the question* » / « ** makes it seems* » / « ** many example* » / « ** others subjects* »...

Il en va de même des formes en -EN trop souvent escamotées, au point où le syntagme verbal en devient agrammatical : « ** might have be used* », « ** they are judge* », « ** what is foreground* »...

La distinction dénombrable – indénombrable est une autre source d'erreurs récurrentes et les candidats doivent à tout prix prendre garde aux pluralisations et aux déterminations agrammaticales. On notera entre autres « *information* », « *news* », « *evidence* », « *advice* », qui n'acceptent ni détermination en A(N) ou FEW/MANY ni une pluralisation. Cette distinction est également essentielle dans le choix de LESS qui ne s'utilise, dans des registres surveillés, qu'avec des indénombrables ou de FEWER qui ne s'utilise qu'avec des dénombrables. Il est donc incorrect de dire « ** less possibilities* », « ** less words* », comme entendu cette année.

De manière similaire, les candidats doivent connaître les pluriels irréguliers et les mots invariables afin de ne pas dire : « ** one criteria* », « ** two phenomenons* », « ** one serie* »...

Une autre difficulté concerne l'usage des temps grammaticaux. En effet, le recours au présent doit se limiter à l'analyse qui est proposée des documents ; le prétérit, quant à lui, sera requis pour faire référence aux éléments de contextualisation historique. Il faut se garder, également, de mal utiliser, ou de faire un usage excessif de certaines formes aspectuelles. L'emploi de la forme en BE + -ING ne convient pas dans les contextes suivants : « *the line is referring to...* », « *these images are all relating to animals* »... Il convient également de signaler « ** this novel has been published in 2005* » ou « ** she has just arrived a few minutes ago* », qui assimilent abusivement le passé composé français et le *present perfect*. Cette erreur, qui s'appuie sur une règle normalement connue, ne doit pas être faite.

Le jury se doute par ailleurs que les candidats ont aussi bien connaissance de la règle d'accord des comparatifs et superlatifs mais il s'étonne d'entendre régulièrement des erreurs comme « ** more hard* ». De même pour la syntaxe des constructions incluant « *first* » et « *last* » : on prêtera attention à l'ordre dans « **the three last lines* », « **the two first chapters* »... Toujours du point de vue de la syntaxe, il ne faut pas non plus oublier de changer l'ordre des constituants dans les interrogatives indirectes : « ** he explains how is it* », « ** to show what would it be like* », « ** we can wonder what is it* ». Cette erreur, fréquente, doit être évitée.

L'emploi du génitif est aussi source d'erreur. Dans les structures nominales à rapport adjectival, les candidats doivent faire un choix entre l'adjectif (ex. : « *the British population* ») et le génitif (ex. : « *Britain's population* ») ; si le génitif est employé, le 'S doit être entendu distinctement.

Pour clore ces remarques d'ordre grammatical, il faut également veiller à utiliser les bons déterminants. L'erreur la plus répandue est d'utiliser THE là où l'article zéro est à privilégier : « ** the excerpt 9* », « ** on the line 62* », « ** the document B* », « ** the society* », « ** the President Trump* »...

Lexique

Le lexique utilisé par les candidats est également évalué dans la notation de l'expression orale. Il est donc, ici également, fortement conseillé aux candidats de s'entraîner régulièrement en cours d'année à exposer un point de vue à voix haute à partir de simples notes et dans des temps équivalents à ceux des épreuves. Si les mots choisis pour expliciter un point de vue sont importants, une métalangue riche et précise permettra d'aborder des points scientifiques plus avancés (voir, également, ci-dessus). En cela, une lecture attentive et approfondie de textes théoriques, en portant attention à la formulation des concepts et des développements, favorisera une expression fine et claire lors de l'épreuve et permettra de contourner des formules évasives et imprécises du type « *etc.* ».

Le jury a également remarqué une tendance à l'emploi de gallicismes lexicaux et de calques de structures françaises qu'il serait bon d'éviter (ex. : « *? there is mention of* », « *? this translates her feelings* », « *? this is completely central to the novel* ») ; tout comme les faux amis (« *deception* » employé pour dire « *disappointment* » ; « *sensible* » pour « *sensitive* » ; « *verse* » pour « *line* » ; « *critic* » pour « *criticism* » ; « *phrase* » pour « *sentence* »). Il convient par ailleurs d'éviter au maximum le recours au pronom WE qui retranscrit mal l'emploi français du NOUS dans des formules classiques du type « nous verrons ». D'autres constructions sont favorisées par l'anglais comme la voie passive ou le pronom générique ONE, par exemple. Enfin, au moment de conclure, la formule « *I have shown that...* », employée par de nombreux candidats, est assez maladroite : laissons les auditeurs apprécier ce qui a, oui ou non, été démontré.

Les épreuves orales ne sont pas une occasion de placer à tout prix du vocabulaire savant ; force est cependant de constater que les prestations ne comportant aucun vocabulaire technique, spécifique à la discipline, peinent à emporter l'adhésion, sans doute parce que sans les mots, les outils, les concepts de l'analyse, il est souvent très difficile d'approfondir la réflexion ou de s'exprimer clairement. Quelques candidats, à l'inverse, ont sans doute trop cherché à montrer l'étendue de leur vocabulaire technique, parfois aux dépens de la clarté du propos, et beaucoup ont abusé du mot « *trope* » qui, bien qu'à la mode, ne peut sans confusion s'employer dans n'importe quel contexte : « *? the repeated trope of instability* ». Si lors de leurs présentations, les candidats n'emploient que des expressions vagues ou hyperonymiques, ils pourront donner l'impression que leur palette lexicale est très réduite. Par exemple, au lieu de « *text* » ou « *image* », on pourra préciser « *the play* », « *the poem* », « *the speech* », « *the bill* », « *the court ruling* », « *the essay* », « *the photograph* », « *the cartoon* », « *the three-dimensional artwork* », « *the engraving* », etc. selon ce qu'est le texte ou le document iconographique en question. Autre exemple : pour faire référence à l'auteur, les candidats devraient le plus possible essayer d'utiliser des termes plus pertinents comme « *poet* », « *playwright* », « *columnist* », « *politician* », « *thinker* », « *activist* », etc. On ne peut qu'encourager les futurs candidats à consulter les dictionnaires de

collocations et de synonymes pour diversifier leurs connaissances lexicales. On se reportera ici de nouveau également aux rapports portant sur les épreuves orales des options.

De manière plus générale, les candidats peuvent aussi se rappeler que l'anglais utilise parfois plus volontiers des verbes que des noms (cf., par exemple, J.-P. Vinay et J. Darbelnet dans leur ouvrage *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, 1958, éditions Didier) : si l'on peut dire « *at the beginning, the speaker says...* », les formules « *the speaker begins by saying...* », « *the speaker starts off saying...* » semblent plus usuelles et moins calquées.

Nous terminerons ce rapport d'expression orale en précisant que si le français, langue de communication, ne fait pas l'objet d'une note spécifique, il est important lors des parties en français de ne pas relâcher ses efforts d'élocution ou de registre : les exigences de précision ou de clarté de communication continuent d'être valables même lorsque les échanges se font en français.

Le jury tient pour terminer à féliciter les candidats qui ont su utiliser un anglais tout à fait authentique et qui ont adopté un modèle stable, rendant leur exposé particulièrement facile à suivre voire fort plaisant à écouter. Il encourage l'ensemble des futurs candidats à pratiquer quotidiennement, à s'exposer régulièrement à des contenus en anglais et à consulter les dictionnaires (classiques, de prononciation et de synonymes) en vue d'un enrichissement constant de leur langue.

Bibliographie (non exhaustive)

- CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. 8th ed. London : Routledge.
- DUCHET, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral*. 3e éd. Paris / Gap : Ophrys.
- GUIERRE, L. (1987). *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris : Armand Colin – Longman.
- KHALIFA, J.-C. (1999). *La Syntaxe anglaise aux concours. Théorie et pratique de l'énoncé complexe*. Paris : Armand Colin.
- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.
- ROACH, P. (2009). *English Phonetics and Phonology*. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.
- WELLS, J. C. (2006). *English Intonation. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vivien TODESCHINI

Université Grenoble-Alpes